

GiF:online

Giessener Fremdsprachendidaktik: online 13

Enke Spänkuch, Tim Dittmann,
Bianca Seeliger-Mächler, Heidrun Peters,
Astrid Buschmann-Göbels (Hg.)

Lernprozesse im Tandem – ermöglichen, begleiten, erforschen

Beiträge zur internationalen wissenschaftlichen
Tandem-Tagung in Greifswald 2017

Giessen University Library Publications
2019

Giessener Fremdsprachendidaktik: online 13

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Hélène Martinez und Franz-Joseph Meißner

**Enke Spänkuch, Tim Dittmann, Bianca Seeliger-Mächler,
Heidrun Peters, Astrid Buschmann-Göbels (Hrsg.)**

Lernprozesse im Tandem – ermöglichen, begleiten, erforschen

Beiträge zur internationalen wissenschaftlichen
Tandem-Tagung in Greifswald 2017

GIESSEN UNIVERSITY LIBRARY PUBLICATIONS

2019

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie. Detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet unter <http://dnb.de> abrufbar.



Die Veröffentlichung ist im Internet unter folgender Creative-Commons Lizenz publiziert: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Giessen University Library Publications

ISBN: 978-3-944682-39-6

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-139355>

Inhalt

- 1 *Prorektor Micha Werner*
Grußwort des Prorektors der Universität Greifswald

- 3 *Heidrun Peters*
Einleitung – Introduction

Keynotes

- 11 *Tim Lewis, Heidrun Peters*
Sprachenlernen im Tandem: Prinzipien & Kompetenzerwerb
- 33 *Heidrun Peters, Bianca Seeliger-Mächler*
Das SEAGULL-Projekt: Relevanz für Tandemlernen & erste Evaluation

Beiträge

- 53 *Sabine Beyer, Katharina Grenningloh*
Workshops als Instrument zur Erweiterung methodischer Kompetenzen
- 73 *Ulrike Bohle, Ana Iglesias*
Internationale Schreibpartnerschaften an der Hochschule
- 101 *Peggy Germer*
Kompetenzentwicklung im Tandem
- 147 *Tim Hammrich*
Die Akzeptanz von Tandemmaterial durch Lernende und die Korrelation ausgewählter Lernvariablen
- 171 *Michaela Pörn, Katri Hansell*
Classroom Tandem – A Model for Language Learning and Teaching
- 191 *Bruna P. Ruano, Norma C. D. Müller*
Tandem-Methode im Kontext der Migration

- 207 *Irmgard Wanner*
Effektivität von Unterstützungsangeboten beim Sprachenlernen im Tandem
- 231 *Astrid Buschmann-Göbels, Tim Dittmann, Heidrun Peters, Bianca Seeliger-Mächler, Enke Spänkuch*
Resümee – Résumé
- 239 Personenverzeichnis

Dear Dr. Peters, dear colleagues, dear guests,

It is my pleasure to welcome you in the name of the University of Greifswald to this conference. I am sure some of you have had a long trip and some have not been to Greifswald before. Please allow me therefore to convey some information about our institution:

In terms of the number of students, the University of Greifswald is one of the smallest universities in Germany. It is also among the oldest. Founded in 1457, it was Swedish after the 30 Years War and stayed so until 1815. Today the university is host to about ten thousand students from all over Germany and from many other parts of the world as well.

Important research activities are currently organized within five key fields of research, some in cooperation with external research partners. This holds true, for example, for the field of plasma physics research, where the university cooperates with the Max-Planck-Institute for Plasma Physics (IPP) and the Leibniz Institute for Plasma Science and Technology (INP), or the focus area Proteomics and Protein Technologies, which profits from the cooperation with the Friedrich-Loeffler-Institut, a Federal Research Institute for Animal Health. Further key fields of research focus on Community Medicine and Individualized Medicine, Cultures of the Baltic Sea Region and Environmental Change, Responses and Adaptation.

Since our educational institution is small, it is sometimes easier to undertake interdisciplinary research here than in other places. While the university already maintains many international cooperations in the field of education and especially in the field of research, it aims at becoming even more international, which brings me closer to the topic of this conference. Currently, the percentage of international students at the University of Greifswald is below average. This is certainly a field where we want improve. Developing courses and programs that are accessible and interesting for international students and language training for the members of our university are important elements of our efforts to attract even more international students.

We are very glad that the center of foreign language and media is very active, especially in innovative fields like that of Tandem Learning. They also initiated the introduction of Moodle, an online learning course management system. We were highly pleased to see it was set up in time for the SEAGULL project. The acronym for this project is magnificent; it perfectly fits into our region. I am also pleased to see that the idea of Tandem Learning has such a high-ranking at this institution.

As someone who lived in Amsterdam for six years, I had a vivid impression that Tandem Learning may be an ideal method to acquire a second language. The most compelling example were provided by those who were married to partners who spoke a different language. Hence it seems natural even to me as a lay person to build on this idea. However, I can also imagine that some quality control is required. The learners will need guidance in their learning process, especially if they have to apply their language skills in a more formalized setting.

Thus, I am very glad to welcome you to this conference that aims at improving this promising method of acquiring a foreign language. I hope you had a good trip to Greifswald and I wish you inspiring presentations, fruitful discussions, and in general a splendid time here at Greifswald.

Last but not least, I want to thank you Frau Dr. Peters and all those who helped to make this conference possible. Thank you very much.

Prof. Dr. Micha Werner

former Pro-Rector (Responsible for Research and Transfer, International Affairs)

Einleitung

Vom 23. bis 25. März 2017 fand an der Universität Greifswald die internationale wissenschaftliche Tagung „Fremdsprachenlernen im Tandem in der tertiären Bildung: Forschung, Implementierung und Qualitätssicherung“ statt. Die Tagung wurde vom Zentrum für Fremdsprachenausbildung (ZFA) der Ruhr-Universität Bochum und vom Fremdsprachen- und Medienzentrum (FMZ) der Universität Greifswald ausgerichtet; in einem gemeinsamen Programmpunkt wurden die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der zeitgleich stattfindenden Tagung „L’Apprentissage des Langues et Cultures en tandem dans l’Enseignement Supérieur ou Secondaire (ALCTES) / Tandem Language and Intercultural Learning in Higher or Secondary Education Settings“ an der Université Sorbone Nouvelle Paris 3 per Videokonferenz zugeschaltet.

Die Idee zur Ausrichtung der Tagung entstand aus dem Bedürfnis heraus, neben dem traditionellen Austausch über die etablierte Tandempraxis an Hochschulen den Blick wieder verstärkt auf die wissenschaftliche Erforschung des Tandemlernens zu richten und in diesem Sinne ein Forum für die Präsentation und Diskussion neuester Forschungsergebnisse zu bieten. Ein weiteres Anliegen der Tagung war es, neue Möglichkeiten zur Vernetzung aller mit diesem Thema befassten Akteure zu finden, Synergien zu schaffen und damit neue Kooperationsformen anzuregen.

Angesichts der Komplexität des Tagungsthemas wurde in drei Arbeitsgruppen jeweils ein konkreter Aspekt des Sprachenlernens im Tandem fokussiert: die innerhalb des Tandems stattfindenden Spracherwerbsprozesse, Möglichkeiten der Unterstützung für Tandem-Lernende sowie neue konzeptionelle Herausforderungen des Tandemlernens.

Michaela Pörn und Katri Hansell von der University of Vaasa (Finnland) legen in ihrem Beitrag dar, wie in einer zweisprachigen (schwedisch-finnischen) Stadt der Erwerb der jeweils anderen Sprache als Zweitsprache über das Lernen im Tandem im schulischen Kontext curricular verankert werden kann. Das Forschungsinteresse der Autorinnen liegt dabei vor allem auf den Fragen, welche linguistischen Aspekte bei der Erfüllung unterschiedlicher Aufgaben

(Schreib- / Sprechaufgaben) die Tandempartnerinnen und Tandempartner thematisieren, welche Interaktions- und Kooperationsmuster zu beobachten sind und wie auf der Grundlage dieser Erkenntnisse die Rolle des Lehrenden im Klassenzimmer-Tandem neu zu definieren ist.

Sabine Beyer und Katharina Grenningloh stellen in ihrem Beitrag das Tandemprogramm am Sprachenzentrum der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (Deutschland) vor und gehen dabei insbesondere auf das Angebot von **sechs Workshops** ein, die jeweils bestimmte Tandem-Lernstrategien bzw. (methodische) Zielkompetenzen des Tandemlernens thematisieren. Die beiden Autorinnen erörtern sodann die Ergebnisse ihrer Untersuchung im Wintersemester 2016/17, die der Frage nach Effekten dieser Workshops auf die Fähigkeit der Lernenden zur Selbststeuerung ihrer Lernprozesse nachging.

Um die Effektivität von Unterstützungsangeboten für Tandemlernende geht es ebenso in dem Beitrag von **Irmgard Wanner** der Universität Leipzig (Deutschland). Im Rahmen des Projekts *Autonomes / Fremdsprachenlernen / im Tandem* untersucht die Autorin in einer mehrmethodischen Pilotstudie die Wirksamkeit von **Lernberatungen, Workshops, einem e-Portfolio, Leitfäden, Checklisten und unterschiedlichen Modalitäten von Feedback** auf die effektivere Erreichung der Lernziele durch Lernende. Auf der Grundlage ihrer Ergebnisse werden Maßnahmen zur Verbesserung des Supports für selbstgesteuertes Lernen vorgeschlagen.

Die Akzeptanz von **Tandem-Material** durch Lernende und den Zusammenhang zwischen weiteren das Sprachenlernen im Tandem beeinflussenden Faktoren thematisiert **Tim Hammrich** (Universidad de Oviedo, Spanien) in seinem Beitrag. Der Autor stellt in diesem Tagungsband die Ergebnisse seiner quantitativen Studie vor, die er Rahmen des gemeinsamen Tandemkurses der Universidad de Oviedo und der Ruhr-Universität Bochum im Jahr 2016 durchführte.

Der begleitende Tandem-Support ist auch im Beitrag von **Peggy Germer** (Technische Universität Dresden, Deutschland) die thematische Leitlinie, jedoch in einem etwas anders gelagerten Kontext – in der schulpraktischen Ausbildungsphase der Russischlehrausbildung. Sie erörtert die Frage, inwiefern der Ansatz des Tandemlernens für die lehrersprachliche

Kompetenzentwicklung förderlich ist. Erste Ergebnisse ihrer qualitativen Untersuchung der Interaktion deutscher Studierender mit Studierenden mit russischsprachigem Zuwanderungshintergrund weisen auf die tendenziell wachsende Bedeutung der Tandemarbeit im Kontext von Lehrerbildung und Migration hin.

Um das Potenzial von Tandem als „zweiter Klassenraum“ im Kontext von **Migration** geht es auch im Beitrag von **Bruna P. Ruano und Norma C. D. Müller** (Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasilien). So werden qualitative Ergebnisse eines Tandem-Programms vorgestellt, welches für Portugiesischlernende mit Geflüchtetenstatus im Rahmen des Núcleo-Tandems Celin-UFPR seit 2013 angeboten wird. Neben Unterricht, Forschung und Aufbau des brasilianischen Portugiesisch als Aufnahmesprache für Migranten mit Geflüchteten- oder niedrigem sozialen Status zeigt das Programm hier exemplarisch die Möglichkeit der Tandem-Methode auf, ein Instrument zur kulturellen Aufarbeitung, Empowerment und Wertschätzung für die Teilnehmenden zu sein.

Die Entwicklung der **Schreibkompetenz** im Tandem nehmen **Ulrike Bohle und Ana Iglesias** (Universität Hildesheim, Deutschland) in den Blick. Sie stellen das im Jahr 2014 als *excellent project* im Rahmen einer Publikation der Europäischen Kommission zum 7. Jubiläum des Sprachensiegels ausgezeichnete Projekt der Internationalen Schreibpartnerschaften (ISP) vor. Beginnend mit einem Blick auf Akteure, Ziele und Arbeitsweisen in ISPs erläutern die beiden Autorinnen im Anschluss das Konzept der ISP aus Sicht der Schreib- und Fremdsprachendidaktik. So werden interdisziplinäre Grundlagen und Forschungsperspektiven aufgezeigt, die im abschließenden Ausblick um Weiterentwicklungs- und Übertragungsmöglichkeiten ergänzt werden.

Die Arbeit in den Fokusgruppen erhielt auf der Tagung durch den Input der Hauptvortragenden zum einen eine theoretische Rahmung, zum anderen aber auch richtungsweisende Impulse für die weitere wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Konzept des Tandemlernens.

Einen Blick zurück wirft **Tim Lewis** (The Open University, UK), der zunächst auf die historische Genese der Lernform (E-)Tandem eingeht, bevor er die linguistische Kompetenzentwicklung von Tandemlernenden in authentischer

mündlicher Kommunikation erörtert. Neben Merkmalen von Vagheit sieht er vor allem in der Aneignung von Diskursstrategien und Mechanismen des Relexikalisierens den Kompetenzzuwachs. Er zeigt anhand der Analyse des korrektiven Feedbacks Tandemlernender, dass das Lernen im E-Tandem offenbar mehr die Entwicklung der lexikalischen, pragmatischen und diskursiven Kompetenz fördert als die Aneignung morphosyntaktischer Kenntnisse. Der Beitrag in diesem Band ist das Ergebnis der Zusammenarbeit mit **Heidrun Peters** (Universität Greifswald, Deutschland).

In einem weiteren Hauptvortrag wurde das **SEAGULL-Tandemprojekt** vorgestellt. **Heidrun Peters und Bianca Seeliger-Mächler** (Universität Greifswald) erläutern im vorliegenden Band die zentrale Projektidee, Tandemlernende durch frei zugängliche und nach Sprachniveaustufen kalibrierte Lernmaterialien zu unterstützen und die Implementierung in institutionelle Rahmenbedingungen zu erleichtern.

Mit der Zusammenfassung und Diskussion zentraler Arbeitsergebnisse aus den Fokusgruppen und der daraus resultierenden Arbeitsschritte für die Zukunft der Tandem-*Community* endete die Tagung und schließt auch dieser Band.

Auf der Tagungshomepage <http://tandem2017.fmz.uni-greifswald.de> finden sich Verweise zu weiteren Beiträgen, die in diesem Band nicht veröffentlicht werden konnten.

Wir danken allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen für ihren engagierten Beitrag zum Gelingen der Tagung! Besonders bedanken möchten wir uns bei unserem studentischen Organisationsteam, das mit beeindruckender Zugewandtheit und Umsicht der Tagung zu großem Erfolg verhalf.

Heidrun Peters

für das Herausgeberteam

Introduction¹

The international, scientific conference "Foreign Language Learning in Tandem in Tertiary Education: Research, Implementation and Quality Assurance" took place at the University of Greifswald, Germany from March 23-25, 2017. The conference was hosted by the University Language Center (ZFA) of the Ruhr University Bochum (Germany) and the Center for Foreign Languages and Media (FMZ) of the University of Greifswald. Participants of the concurrent conference "L'Apprentissage des Langues et Cultures en tandem dans l'Enseignement Supérieur ou Secondaire (ALCTES)/ Tandem Language and Intercultural Learning in Higher or Secondary Education Settings" at the Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 were connected for a joint program event via video conference.

The idea to organize the conference arose from the need to focus more explicitly on the scientific research of tandem learning, in addition to the traditional exchange about the established tandem practice at universities, and to offer a forum for the presentation and discussion of the latest research results. A further concern of the conference was to find new possibilities of connecting all actors involved in the topic, to create synergies and thus to stimulate new forms of cooperation.

In view of the complexity of the conference topic, each of three work groups focused on a specific aspect of tandem language learning: the language acquisition processes occurring within a tandem, the possibilities of support for tandem learners, and new conceptual challenges of tandem learning.

*In their article, **Michaela Pörn and Katri Hansell** from the University of Vaasa (Finland) explain how, in a bilingual (Swedish-Finnish) city, the acquisition of one's respective second language through tandem learning can be integrated into school curricula. The research interest of the authors centers on the questions which linguistic aspects the tandem partners address when*

¹ Translation by Tim Dittmann

performing different tasks (i.e., writing / speaking), which patterns of interaction and cooperation can be observed, and how the role of the teacher in classroom tandems can be redefined on the basis of these findings.

Sabine Beyer and Katharina Grenningloh introduce the tandem program at the Language Centre of the University of Münster (Germany) in their contribution. In particular, they present their offer of **six workshops**, each of which deals with specific tandem learning strategies or (methodical) target competences of tandem learning. The two authors then discuss the results of a study they conducted in the winter semester 2016/17, which investigated the effects of these workshops on learners' ability to self-direct their learning processes.

Irmgard Wanner of the University of Leipzig (Germany) also focuses the effectiveness of support offers for tandem learners. As part of the project *Autonomes | Fremdsprachenlernen | im Tandem* [Autonomous | Foreign Language Learning | in Tandem], the author examines the effectiveness of **learning counselling, workshops, an e-portfolio, guidelines, checklists and various modalities of feedback** with regards to the achievement of learning goals by learners in a multi-method pilot study. Based on these findings, measures are proposed to improve support for self-directed learning.

The acceptance of **tandem material** by learners and the connection between other factors which influence language learning in tandems are the topics of the article by **Tim Hammrich** (University of Oviedo, Spain). In this volume, the author presents the results of a quantitative study, which he conducted as part of the joint tandem course of the University of Oviedo and the Ruhr University Bochum in 2016.

Tandem support is also the thematic guideline of the contribution by **Peggy Germer** (TU Dresden, Germany), however in a somewhat different context, i.e., the practical training phase of aspiring Russian language teachers. Germer discusses the question to what extent the tandem learning approach is conducive to the development of a trainee teacher's language skills. First results of her qualitative study into the interactions of German students with students from Russian-speaking immigrant backgrounds attest to the potential of tandem work in the context of teacher training and migration.

The article by **Bruna P. Ruano and Norma C. D. Müller** (Federal University of Paraná (UFPR), Brazil) investigates the potential of tandem as a "second classroom" in the context of **migration**. They present the finding of a qualitative study of tandem program, which has been offered to Portuguese learners with fugitive status as part of the Núcleo Tandem Celin-UFPR since 2013. In addition to teaching, research, and the development of Brazilian Portuguese as the language of admission for migrants with fugitive or low social status, the program also demonstrates the possibility of the tandem method as an instrument for cultural reappraisal, empowerment and appreciation for its participants.

The development of **writing competence** in tandems is the focus of the contribution by **Ulrike Bohle and Ana Iglesias** (University of Hildesheim, Germany). They present the project International Writing Partnerships (ISP), which was recognized as an excellent project when included as part of a publication by the European Commission on the occasion of the 7th anniversary of the Language Seal in 2014. Beginning with a look at actors, goals and working methods in ISPs, the two authors then explain the concept of the ISPs from the point of view of writing and foreign language didactics. Interdisciplinary basics and research perspectives are included, which are supplemented by further development and transfer possibilities in the concluding outlook.

The work in the focus groups at the conference was given a theoretical framework by the input of the main speakers, as well as trend-setting impulses for further scientific work with the concept of tandem learning.

In his article, **Tim Lewis** (The Open University, UK) casts a glance back, first identifying the historical genesis of (e-) tandem as a form of learning before examining the linguistic competence development of tandem learners in authentic oral communication. In addition to features of vagueness, he recognizes an increase in competence regarding appropriation of discourse strategies and mechanisms of relexicalization. Based on the analysis of corrective feedback of tandem learners, Lewis contends that learning in e-tandems apparently promotes the development of lexical, pragmatic and discursive competence more than the acquisition of morphosyntactic

knowledge. The paper in this volume is the result of collaboration with **Heidrun Peters** (University of Greifswald, Germany).

The **SEAGULL Tandem Project** was presented in another keynote lecture. In this volume, **Heidrun Peters and Bianca Seeliger-Mächler** (University of Greifswald, Germany) explain the central idea of the project, i.e. to support tandem learners with freely accessible learning materials calibrated according to language levels and to facilitate their implementation within institutional contexts.

The conference ended and this volume concludes with a summary and discussion of the central findings from the focus groups, as well as the derived future steps for the tandem community.

On the conference homepage <http://tandem2017.fmz.uni-greifswald.de>, links to contributions which could not be published in this volume are accessible.

We would like to thank all participants for their committed contributions to the success of the conference! Particularly, we wish to thank our team of student organizers, who helped make the conference a great success with their impressive dedication and prudence.

Heidrun Peters

on behalf of the editorial team

Sprachen lernen im Tandem: Prinzipien & Kompetenzerwerb

Tim Lewis & Heidrun Peters

1 Einleitung: vom Tandem-Lernen zum E-Tandem-Lernen

Dieser Beitrag untersucht die Natur des Fremdsprachenlernens im Tandem, gibt eine Beschreibung einer der wichtigsten Formen des Tandems und erforscht dabei einige der impliziten Stärken und Schwächen des E-Tandems als Methode des Erlernens einer Fremdsprache (L2-Learning). Der Begriff „Tandem-Lernen“ wird hier für das Fremdsprachenlernen in bilingualen Partnerschaften benutzt, die entweder als Präsenztandems oder online stattfinden, während „E-Tandem-Lernen“ ausdrücklich den online-Austausch bezeichnet, der asynchron oder synchron vonstattengehen kann und solche Instrumente wie E-Mail, Textchat oder Webkonferenzen nutzt.

Den Weg für das Tandemlernen bereitete in den 1960er Jahren das *Deutsch-Französische Jugendwerk*, welches auch weiterhin regelmäßig Treffen von Lernern mit unterschiedlichen Muttersprachen zum Sprachaustausch sowie Lehrerfortbildungen zum Tandemlernen organisiert. Präsenztandems werden auch nach wie vor umfassend in bilingualen Institutionen wie der *Université Libre de Bruxelles/Vrije Universiteit Brussel* sowie an vielen deutschen Universitäten praktiziert. Das aktuelle Interesse am Tandemlernen (zumindest in Europa) belegt auch die Tatsache, dass im März 2017 zwei Konferenzen zum Tandemlernen zeitgleich stattfanden, an der *Ernst-Moritz Arndt Universität Greifswald* und an der *Sorbonne Nouvelle*¹ in Paris.

¹ L'Apprentissage des Langues et Cultures en Tandem dans l'Enseignement Supérieur ou Secondaire (ALCTES)/Tandem Language and Intercultural Learning in Higher or Secondary Education Settings, du 23 mars 2017 au 24 mars 2017. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3/Cité Internationale Universitaire de Paris.

Internationale wissenschaftliche Tagung zum Fremdsprachenlernen im Tandem in der tertiären Bildung: Forschung, Implementierung und Qualitätssicherung vom 23.-25. März 2017 an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald

In den 1990er Jahren erhielt das Tandemlernen einen bedeutenden Anstoß und eine neue Richtung mit der Entstehung der globalen Computervernetzung. Die Entwicklung des Internets bedeutete, dass die Lernpartner² nicht länger auf die gemeinsame physische Anwesenheit an einem Ort angewiesen waren, sondern dass sie unabhängig von ihrer räumlichen Entfernung miteinander kommunizieren und lernen konnten. Damit entstanden E-Tandems, eine Online-Variante des Tandemlernens, welche anfangs im Rahmen des LINGUA Programms der Europäischen Union gefördert und von Partneruniversitäten in dem „International E-Mail Tandem Network“ (1994 – 1996) entwickelt wurde.

Die EU fördert auch weiterhin regelmäßig große Projekte des E-Tandemlernens. Zu den aktuellsten gehören die Projekte *L3Task* (2013-16) und *EUniTA* project (2015-2018). Letzteres vernetzt 7 Universitäten aus ganz Europa. Diese Projekte präferieren zunehmend synchrone mündliche Kommunikation unter Verwendung von Videokonferenzsystemen (Skype, Face Time, ooVoo) gegenüber Textmedien wie E-Mail oder Textchat.

Das bedeutet, dass das Modell des Tandemlernens eine Reihe signifikanter Modifikationen bei der Anpassung an sich ständig verändernde Kontexte durchläuft. Im E-Tandem haben die asynchronen Medien wie bulletin board und E-Mail Platz gemacht für synchrone Medien wie Textchat und Skype, und geschriebener Text wurde zunehmend durch gesprochene Sprache als bevorzugtes Kommunikationsmedium ersetzt. Welche Veränderungen das Tandemmodell dadurch erfährt und welchen Einfluss diese Veränderungen auf die Natur des Sprachenlernens im Tandem nehmen, ist bisher kaum ernsthaft untersucht worden.

2 Allgemeine Merkmale des Tandemlernens: Autonomie, Reziprozität, Authentizität, Interkulturalität

Tandemlernen ist eine fruchtbringende und gut etablierte Form des Sprachenlernens, die auf der gegenseitigen Unterstützung von

² Im Interesse einer besseren Lesbarkeit werden Personenbezeichnungen in der männlichen Form verwendet. Sie gelten gleichermaßen für beiderlei *Geschlecht*.

gleichberechtigten Teilnehmern beruht, die sich im Rahmen von bilingualen interkulturellen Partnerschaften organisieren. Seine Leitprinzipien sind Autonomie und Reziprozität. Weitere Schlüsselmerkmale sind die Verwendung der beiden Sprachen zu gleichen Zeitanteilen, also 50:50, sowie die Fehlerkorrektur durch den Sprecher der jeweiligen Zielsprache, von dem erwartet wird, dass er in linguistischen und kulturellen Fragen auskunftsfähig, wenngleich auch kein Lehrer ist.

2.1 Autonomie

Mit **Autonomie** ist gemeint, dass “tandem partners are responsible for their own learning”, dass “they alone determine what they want to learn and when” und dass “they can only expect from their partner the support that they themselves have defined and asked for” (Brammerts 1996: 11). Wie David Little kürzlich hervorgehoben hat, “there are two quite distinct interpretations of what it is to be an autonomous learner. While the first of these emphasizes the ‘individual-cognitive-organizational aspect of learning’ another tradition sees autonomous learners as ‘working together [...] taking on quite a complex interactive life as learners’.” (Little and Thorne 2017:17). Und geht man darüber hinaus von einer Partnerschaft aus, sollte Autonomie im Kontext des Tandems auch den Respekt vor und den Beitrag zur Autonomie des/der Partner einschließen. (vgl. Lewis 2014: 56).

2.2 Reziprozität

Reziprozität bedeutet, dass “both partners should contribute equally to their work together and benefit to the same extent” und dass “learners should be prepared and able to do as much for their partner as they themselves expect from their partner” (Brammerts 1996: 11). Die motivierende Kraft der Reziprozität wird daraus abgeleitet, dass sie zu den Hauptmerkmalen der menschlichen Sozialität gehört und eine notwendige Bedingung für die Kooperation zwischen den Menschen darstellt. (vgl. Fehr & Fischbacher 2003:1975; Camerer & Fehr 2004: 67). In Bezug auf das Tandemlernen bedeutet dies, “a tandem partnership ... will only last if both partners benefit from it (preferably both to the same extent)”. Mit anderen Worten, “the provision of support for the partner is a prerequisite for being able to expect support from them” (Brammerts 2003: 31).

Beim Tandemlernen ist die Reziprozität jedoch nicht nur eine Sache des gleichen Nutzens, der aus dem Austausch gezogen wird. Sie bezieht sich auch auf die gegenseitige Unterstützung. Obwohl Tandempartner keine Lehrer sind, besteht ihre Rolle in der gegenseitigen Befähigung zum Lernen. "Within a tandem partnership, partners support each other in their learning, i.e. they will offer the assistance they have been asked for to the best of their ability. Both correct each other, suggest alternative formulations, help with the understanding of texts, translate, explain meanings, etc. [...] In their role as helpers, good tandem partners recognize their partner's autonomy and are prepared to support it – even if the partner's method of learning is not their own and even if they think it inefficient." (Brammerts 2003: 32-33)

Eines der wesentlichen Merkmale des Tandemlernens ist darin zu sehen, dass beide Partner auch beiden Sprachen, um die es bei dem Austausch geht, gleiche Bedeutung beimessen, denn es handelt sich um eine bilinguale Form der Sprachenlernens. In mündlichen Tandems bedeutet dies, dass jedem Partner die Hälfte des Treffens „gehört“ und in dieser Zeit seine oder ihre Bedürfnisse an erster Stelle stehen. In textbasierten Tandems hingegen gilt: "When writing to one's partner ... one writes half of the time in the mother tongue, producing the necessary linguistic input for one's partner. The other half of the time is spent ... writing in the foreign language." (Brammerts 2003: 32)

2.3 Authentizität

Angeichts der Betonung der Verwendung beider Sprachen beim Tandemlernen mag es seltsam erscheinen, sich dem Modell unter dem Aspekt der **Authentizität** nähern zu wollen. Aber genau so wurde Tandemlernen charakterisiert: "tandem language learning takes place through authentic communication with a native speaker, who can correct the learner and also support him in his attempt to express himself." (Brammerts 1996: 10). Sieben Jahre später wiederholt Brammerts diese Behauptung: „Language learning in tandem is **learning through authentic communication** [Hervorhebung im Original] [...] The authentic communicative situation helps particularly in shifting the focus towards elements of communicative skills, which are frequently missing from simulated situations (such as in the language classroom)" (Brammerts 2003: 30).

Seit diese Aussagen getroffen wurden ist die Erkenntnis gewachsen, dass ein großer Teil der Weltbevölkerung zwei oder mehr Sprachen spricht und in der alltäglichen Kommunikation regelmäßig zwischen ihnen wechselt. Auch ist die Akzeptanz des Wertes und der Vorteile bilingualer Ausbildung heute weit verbreitet. Cummins (2005) argumentiert zum einen für "projects where students from different language backgrounds collaborate, using two or more languages" (Cummins 2005: 508), während Canagarajah (2011) bemerkt, dass "meaningful communication is an interactional achievement" (Canagarajah 2011: 408). Zentral für das Tandemmodell ist die Anerkennung der Zweisprachigkeit der Lerner und die Anerkennung dessen, dass beide in den Austausch einbezogenen Sprachen von gleicher Bedeutung für beide Partner sind.

Was Brammerts mit authentisch meint, ist jedoch nicht so sehr der duale Sprachgebrauch, sondern dass im fremdsprachigen Klassenunterricht die Interaktion mit dem Lehrer oder mit den anderen Teilnehmern niemals so sein kann wie im realen Leben. Im Klassenzimmer ist ein gewisser Verlust an Authentizität unvermeidbar. Das wird implizit in Bezeichnungen wie „pädagogische Aufgaben“ (im Unterschied zu realweltlichen Aufgaben), „Simulationen“ oder „Rollenspielen“ anerkannt. Interaktionen im Klassenzimmer folgen damit einem Austauschmuster, das sehr viel restriktiver ist als jene Interaktionen, die in realer Konversation entstehen.

Das klassische pädagogische Kommunikationsmuster Initiation-Response-Feedback (IRF), das zuerst von Sinclair und Coulthard (1975) beschrieben wurde, mag erweitert und auch weiterentwickelt worden sein, um die Bandbreite der in der Konversation gefundenen Muster aufzunehmen, aber es verkörpert noch immer die Begrenztheit des Austauschs im Klassenzimmer (vgl. Eggins und Slade 1997: 45-46). Authentische Kommunikation impliziert hingegen, sich mit bedeutungsvollem Sprachgebrauch zu beschäftigen und dabei eine große Vielfalt von Funktionen und Strukturen, Interaktionsmustern und –genres auszuschöpfen im Gegensatz zu der wiederholten Übung einer festgelegten Auswahl von sprachlichen Strukturen.

Die Herausforderungen der mündlichen Kommunikation beschreibt Michael Halliday folgendermaßen:

Spoken language responds continually to the small but subtle changes in its environment, both verbal and non-verbal, and in so doing exhibits a rich pattern of semantic, and hence also grammatical variation that does not get explored in writing. The context of spoken language is in a constant state of flux, and the language has to be equally mobile and alert. (Halliday 1985: xxiv)

Bereits Keith Morrow (1977) hatte festgestellt, dass “An *authentic* text is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort” (1977: 13). Gilmore greift diese Definition teilweise auf um zu argumentieren, dass “by defining authenticity [...], we are able to begin identifying the surface features of authentic discourse and evaluating to what extent [...] learner output resemble[s] it” (2007: 98).

2.4 Interkulturalität

Eine letzte zentrale Annahme zum Tandemlernen besagt, dass es sich um eine Form interkulturellen Lernens handelt. Obwohl dies vielleicht weniger klar artikuliert wurde als einige der anderen Tandem-Prinzipien, war das Bestreben, Teilnehmer mit unterschiedlichen Kulturen in Lernpartnerschaften zusammenzubringen, von den frühesten Anfängen an erkennbar. Tandempartnerschaften wurden zum Beispiel gebildet zwischen (a) jungen Leuten benachbarter Nationen, (b) Gastarbeitern und Sozialarbeitern (in Deutschland) oder (c) Lernern in einem Netzwerk von privaten Sprachschulen (vgl. Böcker et al. 2017; Wolff 1991). Brammerts macht geltend, dass Tandemlernen, da es immer auf der Kommunikation zwischen Mitgliedern verschiedener Sprachgemeinschaften und Kulturen besteht, auch das interkulturelle Lernen fördert (Brammerts 1996:10). Das ist eine sehr starke Vereinfachung, aber andere Wissenschaftler haben versucht den Ansatz weiter zu entwickeln, indem sie Tandemlernen beschrieben als ein Mittel, einige der sechs *savoirs* auszubilden, die Michael Byram in seinem Model for Intercultural Communicative Competence (1997: 70-73) herausgearbeitet hatte. (Woodin 2003: 71-78). Auch wurde Tandemlernen im Lichte anderer Modelle der kulturellen Begegnung überprüft (vgl. Lewis & Stickler 2003: 93-104). Unser Interesse gilt in diesem Beitrag der Untersuchung, wie die für die erfolgreiche interkulturelle Kommunikation erforderlichen linguistischen Kompetenzen im Tandemlernen entwickelt werden können.

3 Tandemlernen und linguistische Kompetenz

In dem folgenden Abschnitt unternehmen wir den Versuch, Merkmale der vorwiegend mündlichen Kommunikation, wie sie zumeist im E-Tandem gepflegt wird, herauszuarbeiten und daraus Schlussfolgerungen für Tandemarbeit abzuleiten.

3.1 Vagheit

Eines der Oberflächenmerkmale eines authentischen Diskurses ist dessen starke Vagheit. Während die angewandte Linguistik dies schon längst anerkennt, wird sie im Sprachunterricht größtenteils ignoriert. David Crystal and Derek Davy beobachteten, dass: "lack of precision is one of the most important features of the vocabulary of informal conversation" (Crystal & Davy 1975: 111). Und mit den Worten von Joanna Channell: "Vagueness is part of our taken-for-granted world [...] normally we do not notice it, unless it appears inappropriate – for example, when someone seems to be deliberately withholding information" (1994: 4). Vagheit zu verstehen und anzuwenden ist eine der Schlüsselkompetenzen von Englischlernern (und wahrscheinlich auch der Lerner anderer Sprachen), auch wenn sie im Sprachunterricht kaum eine Rolle spielt. "The competent L2 user of English must acquire an awareness of how to understand vague expressions and how, when, and why to use them. It is often noticed by teachers that the English of advanced students, while grammatically, phonologically, and lexically correct, may sound rather bookish and pedantic to a native speaker." (1994: 21)

Channell arbeitet drei Haupttypen der Vagheit in Alltagsgesprächen heraus. Dies sind: vage Zusätze, wie in 'She's got the flu or something like that'; vage Wörter, wie 'Thingummy'; 'whatdoyoumecallit', 'whatsit' (derer es im Englischen eine Fülle gibt); und Vagheit durch Implikatur, wodurch die Feststellung 'Sam must be six foot tall' eher seine etwaige Größe angibt als das Ergebnis einer exakten Messung (1994:18-19). Channell macht deutlich, dass Vagheit kein zufälliger Aspekt des Sprachgebrauchs ist, sondern dass sie häufig zielgerichtet eingesetzt wird. Zwei Beispiele mögen dies illustrieren. Das erste ist die Praxis des „hedging“ - der Relativierung und Absicherung. Hedging funktioniert auf zweierlei Weise. Es kann Unschärfe hinsichtlich der Bindung des Sprechers an den Wahrheitsgehalt der übermittelten

Proposition einbringen. Alternativ kann es Unschärfe im Hinblick auf die Proposition selbst vermitteln (16-17). Diese beiden Varianten können mit den folgenden Beispielen veranschaulicht werden: "As far as I'm aware, we're expected to work five days a week." "Soviel ich weiß, müssen wir fünf Tage pro Woche arbeiten." (vielleicht eine Äußerung gegenüber einem Kollegen, der gerade den Arbeitsplatz für einige Tage ohne Erklärung verlassen will), oder alternativ: „You possibly have a somewhat low anger threshold.“ „Du hast eventuell eine ziemlich niedrige Reizschwelle“ (vielleicht eine Äußerung gegenüber einem Gesprächspartner, der sich in einer Schimpftirade ergeht). Diese beiden Strategien wurden auch durch Claudia Caffi herausgearbeitet, die sie als bushes und hedges bezeichnet: „bushes are devices that introduce vagueness into the propositional content of an utterance. Hedges are mitigators centred on illocutionary force“ (2002: 3). Caffi geht sogar noch weiter, indem sie eine dritte Kategorie der Relativierung und Modifikation einführt, die sie als shields bezeichnet. Diese wirken auf die Verschleierung der deiktischen Basis der Äußerung hin (vgl. 106-119). Als Beispiel hierfür sei angeführt: "It would be greatly appreciated if you could answer the Committee's questions." (vielleicht die Äußerung des Sekretärs eines parlamentarischen Untersuchungsausschusses gegenüber einem Zeugen, der die Aussage verweigert. Nicht direkt erwähnt ist hier der Vorstand des Ausschusses bzw. der Ausschuss selbst, der eine Antwort einfordert.)

Ein zweiter Aspekt des zielgerichteten Einsatzes der Vagheit bezieht sich auf die Wahrung von Höflichkeit im sprachlichen Ausdruck. Die bewusste Verwendung "of vague vocabulary is best seen as addressing the needs of face-to-face communication in terms of interpersonal features, such as informality and the need to avoid threats to face that over-directness might create. [...] The speaker who says 'see you at six o' clock or thereabouts' is softening a potential imposition or discorsal dominance". (Schmitt and McCarthy, 1997: 36-37). Jucker, Smith und Lüdge argumentieren ihrerseits – vom Standpunkt einer Relevanztheorie aus –, dass "vagueness is not only a feature of natural language but also – and crucially – it is an interactional strategy" (2002:1739). Sie weisen darauf hin, dass vage Ausdrücke "may serve social functions such as engendering camaraderie and softening implicit criticisms". Solche Ausdrücke können ihren Beobachtungen nach als Mittel zum „managing conversational implicature“ (1737) angesehen werden.

3.2 Diskurskompetenz

Vagheit ist jedoch nur ein Aspekt des authentischen Diskurses. Bedeutender für Teilnehmer von E-Tandems scheint der Erwerb von Kompetenzen im Gesprächsmanagement zu sein. Die lehrbuchbasierte Sprachpädagogik lässt Kontexte und Modelle für konventionelles Gesprächsmanagement weithin vermissen. (vgl. Gilmore 2007: 99; Eggins and Slade 1997: 315).

For students to learn how to manage conversation effectively in the target language, they need to have realistic models of proficient users doing the same thing [...] In terms of conversation management the kind of talk requiring the most work by participants, and therefore also providing the best model to develop this aspect of discourse competence is casual conversation but this is largely ignored by textbooks, perhaps because it is seen as unstructured and, as a result, unteachable. (Gilmore 2007: 101)

3.3 Rekurrenz und Relexikalisierung

Ein Schlüsselaspekt im Alltagsdiskurs ist die Wiederholung. Konversationsforscher wie etwa Deborah Tannen (2007) haben sich der Frage gewidmet, welche „the recurrence of words and collocations of words“ (2007: 10) bei der Schaffung von Strukturen und der Konstruktion von Bedeutung in Texten und Konversationen spielen. Unter Verweis auf Wang (2005) argumentiert sie, dass “repetition is pervasive in ‘all types of everyday language’ as well as in literary discourse” und unterstreicht “the ubiquity and importance of repetitions as a meaning-making strategy” (2005: 17). Wiederholung ist jedoch nur eines der vielfältigen Mittel, die von den Gesprächspartnern genutzt werden, um Gespräche zu führen und die überaus wichtige persönliche Beziehung mit Mitteln der lexikalischen Kohäsion aufzubauen.

So beobachtet María de los Ángeles Gómez González (2011), dass “lexical cohesion is assured through a number of devices, such as repetition, synonymy, opposition, inclusion and associative cohesion”, “[it] participates in topic management patterns, turn-taking behaviours, as well as in the different generic stages and the interpersonal relationships”, die bei der Gesprächsinteraktion aufgebaut werden. (2011: 68). Gomez Gonzalez beschreibt diesen Prozess folgendermaßen:

In (multiparty) face-to-face conversations each participant either repeats his/her own words *verbatim* or echoes someone else's words with the intention of providing an expansion, or emphasizing his/her own point of view on what is at issue [...], or with the purpose of showing agreement/confirmation or denial/rejection about an idea that has been grounded in the discourse. (Gomez Gonzalez 2011: 176).

Diese verschiedenen Mechanismen wurden von Michael McCarthy als „Relexikalisierung“ bezeichnet. Relexikalisierung wurde lange Zeit als Schlüsselverfahren betrachtet, um Gespräche zu führen und voranzubringen.

The taking up of one's own and others' lexis is the very stuff of conversational progression; it is one of the principal ways in which topics shade almost imperceptibly into one another, while interpersonal bonds are simultaneously created and reinforced by the 'sharing' of words. (Halliday & Hasan 1976: 292)

Aber die Variation ist – wie Gomez Gonzalez bemerkt – fast ebenso allgegenwärtig und bedeutend wie die Wiederholung.

One of the things Michael McCarthy (1988) noticed [...] was that speakers did not always repeat one another verbatim and that lexical variation or *relexicalisation* often occurred, where content was reiterated either in the form of paraphrase or alternative lexical (near-synonymous) forms. (Schmitt and McCarthy 1997: 35)

Primärer Zweck der Relexikalisierung ist die thematische Progression, zugleich gibt diese aber dem Lerner ein Beispiel für Textentfaltung und unterstützt den Wortschatzerwerb in der Zielsprache.

Wie Schmitt and McCarthy beteuern, “the occurrence of this kind of lexical strategy suggests that part of spoken vocabulary skill involves the ability quickly to access alternative words and expressions for one's desired meaning, and that a definition of an adequate communicative vocabulary would include synonyms and antonyms of everyday words” (1997: 36).

Gilmore, unter Verweis auf McCarthy, meint, dass: “This has important implications for the teaching of vocabulary because it assumes that learners need to be ‘armed’ with a wide variety of hyponyms and synonyms to converse naturally in English, using a range of vocabulary that is perhaps wider than the coursebook or materials have allowed for” (2007: 99).

3.4 Mehrwortausdrücke

Schätzungsweise haben gut 50% sowohl geschriebener als auch mündlicher Diskurse die Form von formelhaften Wendungen gegenüber individuellen lexikalischen Einheiten (d.h. einzelnen Wörtern) (Schmitt 2004: 1). Abwechselnd als „lexikalische Phrasen“, „Mehrwortausdrücke“, „Formeln“, „vorgeformte Chunks“ oder „fertige Äußerungen“ bezeichnet (Boers et al. 2006: 246), werden sie in diesem Abschnitt einfach „Mehrwortausdrücke“ genannt. Fanny Meunier definiert sie als “combinations of at least two words favoured by native speakers in preference to an alternative combination which could have been equivalent had there been no conventionalization”. (2012: 111).

Wie wichtig es ist, Fremdsprachenlerner mit solchen Mehrwortausdrücken bekannt zu machen, unterstreicht Alison Wray, die schreibt, dass “one important component of successful language learning is the mastery of idiomatic forms of expression, including idioms, collocations and sentence frames” (2000: 463). Mehrwort-Standardausdrücke in das eigene Repertoire aufzunehmen kann den Lernern beachtliche Vorteile bringen, da sie sowohl den Redefluss als auch die Exaktheit voranbringen, wie Boers et al. verdeutlichen: “Since formulaic sequences are believed to be retrieved from memory holistically, [...] they are believed to facilitate fluent language production under real-time conditions”. “Formulaic sequences may help [...] speakers reach a degree of linguistic accuracy, because these prefabricated chunks constitute ‘zones of safety’.” (2006: 247). Untersuchungen sind erforderlich um das Ausmaß zu ermitteln, in dem E-Tandem-Lerner die von ihren Partnern verwendeten Mehrwortausdrücke aufnehmen und wiederverwenden. Im Moment kann man nur sagen, dass die E-Tandem-Interaktionen wahrscheinlich eine reiche Quelle solcher Ausdrücke darstellen und daher die Entwicklung der lexikalischen Kenntnisse in der Zielsprache unterstützen. Boers et al. heben ihrerseits hervor, “helping learners build a repertoire of formulaic sequences can be a useful contribution to improving their oral proficiency” (2006: 245).

4 Interkulturelle pragmatische Kompetenz

Der Nutzen von E-Tandems zur Entwicklung von Fertigkeiten in der interkulturellen Kommunikation kann als Parallele zu den spezifischen Wegen der Entwicklung der Sprachkompetenz der E-Tandem-Lerner nachgezeichnet werden. Eine steigende Zahl von Wissenschaftlern ist dazu übergegangen, den Fokus nicht auf abstrakte Modelle oder Taxonomien der interkulturellen Kompetenz zu richten, sondern auf die Funktionsweisen der interkulturellen Kommunikation selbst. In erster Linie impliziert erfolgreiche interkulturelle Kommunikation die Adaptation der pragmatischen Normen der Ausgangssprache an die Zielsprache. Nach Aussage von Kecskes (2014) hängt der Umfang, in dem diese vollzogen wird, von der Häufigkeit des interkulturellen Kontakts ab:

In intercultural communication the existing L1-based pragmatic competence of interlocutors is adjusted as required by the actual situational context and allowed by the preferences of the individual speaker/hearer. This adjustment is usually only temporary and does not have a significant effect on the existing pragmatic competence of language users. Of course, the more a person is engaged in intercultural encounters, the more likely it is that his/her pragmatic competence will change more significantly. (2014: 61)

Um zu erklären wie dies geschieht, führt Kecskes den Prozess der „konzeptuellen Sozialisation“ ins Feld, die er definiert als

The transformation of the conceptual system which undergoes characteristic changes to fit the needs of the new language and culture. During the process of conceptual socialization, the L1 dominated conceptual base is being gradually restructured, making space for and engaging with the new knowledge and information coming through the second language channel. (2014: 67)

In diesem Prozess betont Kecskes vor allem die Rolle des Kontakts mit standardisierten Mehrwortausdrücken.

Pragmatic competence is directly connected to and develops through the use of formulaic expressions. [Hervorhebung im Original] [...] Use of formulas is group identifying. They reflect a community's shared language practices, and so they discriminate between those who belong to the group and those who do not. (2014: 71-2)

Mit anderen Worten, Kecskes betrachtet den Prozess der konzeptuellen Sozialisierung als durch den Sprachgebrauch vermittelt, indem er annimmt, dass die Übernahme von Mehrwortausdrücken Hand in Hand mit der Sozialisation in der Sprachgemeinschaft der Zielsprache geht.

Formulaic language is the heart and soul of nativelike language use. In fact, formulaic language use makes language use native. [It reflects] the social behaviour of speech communities. (ebd. 71)

Hinzu kommt, dass die Art des Lernens, die sich aus der Konfrontation mit Mehrwortausdrücken ergibt, nicht allein lexikalischer Art ist. Kecskes bezieht die Entwicklung der pragmatischen Kompetenz in der Zielsprache direkt auf die Fähigkeit, angemessen Gebrauch von formelhaften Wendungen zu machen – entweder für funktionale oder symbolische Zwecke.

Preferred ways of saying things are generally reflected in the use of formulaic language and figurative language. Selecting the right words and expressions, which is directly tied to pragmatic competence, is more important than syntax. Language socialization depends on the acquisition of what is expected to be said in particular situations, and what kind of language behaviour is considered appropriate in the given speech community. (ebd. 71)

5 Fehlerkorrektur im Tandem

Trotz seiner Vorteile und ungeachtet seiner ungebrochenen Popularität ist E-Tandem-Lernen nicht ohne Herausforderungen. Dieser Abschnitt nimmt eine davon in den Blick.

Zentral für das Konzept des Tandemlernens ist die Praxis der Fehlerkorrektur. Aber Fehlerkorrektur durch den Partner kann nicht als selbstverständlich angesehen werden. Korrektives Feedback von einem muttersprachlichen Lernpartner ist oft unpräzise, ungenau oder es fehlt gänzlich, besonders wenn – was zunehmend der Fall ist – synchrone computervermittelte Kommunikation praktiziert wird (vgl. O'Rourke 2007: 47-50).

In einer gut angelegten und detaillierten Studie eines synchronen Japanisch-Englischen E-Tandems mittels Textchat beobachten Bower and Kawaguchi (2011), dass korrektives Feedback nur auf sehr niedriger Stufe gegeben wurde: 0,8 % der gesamten Fehler in Englischsitzungen und 4,1 % der Gesamtfehlerzahl in den Japanischsitzungen wurden korrigiert (2011: 60).

Und sie merken an, dass “the almost total absence of explicit corrective feedback during text-based SCMC³ in our study is consistent with previous studies” (2011: 61).

Es wurden einige Versuche unternommen, die E-Tandem-Lerner dazu anzuhalten, die Fehler ihrer Partner häufiger zu korrigieren, was teilweise erfolgreich war. Bower und Kawaguchi versuchten eine Fehlerkorrektur zu gewährleisten, indem sie darauf bestanden, dass die Lerner die Texte der Chats herunterluden und in korrigierter Fassung per E-Mail zurücksandten. Das führte dazu, dass fast zwei Drittel der Fehler korrigiert wurden (2011: 59). Vor kurzem berichtete Akiyama (Akiyama 2017) von einem 14 Wochen dauernden Skype-basierten E-Tandem Japanisch/Englisch, in welchem sie versuchte, bei den E-Tandem-Partnern Techniken der Fehlerkorrektur zu entwickeln. Das Training bestand aus einem einstündigen Workshop sowie einem einstündigen Webinar. In dem Kurs wurden die Lerner mit den sechs gebräuchlichsten Fehlerkorrekturmethoden nach Lyster und Ranta (1997) bekannt gemacht. Diese waren: explicit error correction (explizite Fehlerkorrektur), metalinguistic clarification (metalinguistische Erklärung), elicitation (Anleitung zur Selbstkorrektur), repetition (Wiederholung der fehlerhaften Äußerung), recast (Wiederholung ohne Fehler), clarification request (Klärungsfrage).

Von den 12 am Tandemlernen teilnehmenden Paaren wurden sechs (d.h. 12 Personen) analysiert. Die Ergebnisse waren enttäuschend: Die Teilnehmer nutzten nur drei Methoden der Fehlerkorrektur und des Feedback: Wiederholung ohne Fehler, explizite Fehlerkorrektur, Klärungsfrage. Sie vermieden Korrekturmethoden, die die Wiederholung fehlerhafter Äußerungen einschlossen; sie gaben wenig oder gar keine metalinguistischen Erklärungen; sie fokussierten die Kommunikation gegenüber der Form. Von den sechs ausgewerteten japanischen Teilnehmern korrigierte überhaupt nur ein einziger die Fehler des amerikanischen Partners. Akiyama räumt ein, dass die Gestaltung einer reziproken Lehr-/Lernsituation eine Herausforderung darstellt, und schlussfolgert, dass sich die E-Tandem-Partner in einer paradoxen Situation befinden, da sie einerseits bestrebt sind, sich auf die

³ synchronous computer-mediated communication

Form zu konzentrieren – wie sie behauptet – „but need to carry out communicative tasks in a limited amount of time“ (2017: 69).

Neben dem Zeitmangel und dem primären Fokus auf Kommunikation wurden auch einige andere Gründe vorgebracht, um die niedrige Fehlerkorrekturquote in synchronen E-Tandems zu erklären. Schon lange ist bekannt, dass die Einstellung zur Korrektur von Fehlern bei einem ortsfernen Lernpartner von Kultur zu Kultur variiert (vgl. Stickler 2004), und kulturelle Einstellungen haben sicher als ein Faktor in den Tandems von Akiyama gewirkt. Hinzu kommt, dass Bower und Kawaguchi (2011) große Unterschiede in der Fehlerkorrekturquote bei einzelnen Tandempaaren beobachteten (ebd. 59), was sie zu der Annahme führt, dass neben dem Alter und dem Bildungshintergrund die Beziehungen zwischen den Partnern eine Rolle spielen können (ebd. 61). Die Identitäten, die die Lerner für sich annehmen, scheinen ebenfalls essentiell zu sein. Bower und Kawaguchi zitieren Sotillo (2005) und Lee (2006), die über Tandems von graduierten Studierenden und Spanischlehrern berichteten, die jeweils höhere Fehlerkorrekturquoten aufwiesen als sonst üblich. „It is likely“– schlussfolgern sie – “that [the] perceived role of learner/teacher in these studies led to more corrective feedback being provided” (2011: 61).

Es besteht unter den Wissenschaftlern größtenteils Konsens, dass die Korrekturen primär auf den Wortschatz gerichtet sind. Lee schreibt, dass “lexical rather syntactical errors were the main triggers for negotiation moves generated by both groups of interlocutors” (2006: 147), während Sotillo feststellt, dass:

Of all error types corrected by NSs, only 14% (9/65) focused on grammar. Vocabulary errors were also corrected in L2 learner output by both NNSs and NSs and represent 38% (25/65) of all error types targeted for correction’. (2005: 487)

Der folgende Auszug aus einem Chinesisch-Englischen Skypetandem, das von Dr. Qian Kan, einer Fachkollegin an der Open University, organisiert worden ist, zeigt ein Beispiel von Fehlerkorrektur im Kontext eines E-Tandems. Die chinesische Partnerin hat ihrer englischen Partnerin ein Foto von sich geschickt, das während der letzten–Ferien gemacht wurde, und einen Begleitkommentar hinzugefügt. Er umfasst drei Sätze. Die englische Partnerin berichtigt den Text mit Änderungen im Text sowie einem Kommentar.



The two photos above ~~ware-were~~ taken in Wulanbutong glasslands of Inner Mongolia. In this summer, we traveled by train which departed from Beijing in the evening.

In the photo on the left, the weather is quite wet, so ~~scenery-the view. This sounds better than scenery. Scenery is a more general term where as View is for a specific piece of the scenery.~~ is not very good. The girl on the left is me.

Comment [TS1]: If this was Summer 2011 we would say Last summer... We would use This summer to mean the summer coming up.

In diesem Tandem wurde den Partnern empfohlen, nicht jeden Fehler zu korrigieren, um Demotivation zu vermeiden. Interessant sind die Fehlertypen, die die Partnerin für die Korrektur auswählte. In Satz 1 wurde ein Rechtschreibfehler korrigiert ('ware'), aber ein anderer Fehler, 'glasslands', wurde ignoriert. Ein für chinesische Englischlerner typischer Syntaxfehler (das Weglassen des bestimmten Artikels „the“, der vor 'Wulanbutong' stehen müsste) wurde ignoriert. Anstelle dessen erachtet die englische Partnerin als besonders korrekturwürdig im ersten Satz die Wendung 'in this summer'. Sie stellt in dem Kommentar zwei alternative Wendungen vor, 'last summer' und 'this summer', und erklärt deren Bedeutungen. Es gibt keinen metalinguistischen Kommentar, da die Korrektur auf reiner Intuition zum Sprachgebrauch beruht. Dies bestätigt die Annahme, dass von den Partnern eher ganze Phrasen wahrgenommen und umformuliert werden als einzelne Formen.

In Satz zwei wird ein weiterer weggelassener bestimmter Artikel (vor dem Substantiv „scenery“) ignoriert. Anstelle dessen nimmt die englische Partnerin die lexikalische Einheit „scenery“ selbst in den Blick und relexikalisiert sie als „view“. Dafür gibt sie eine plausible semantische Erklärung ab.

Die Beispiele lassen die Vermutung zu, dass (a) sich die Partner in E-Tandems bei der Fehlerkorrektur primär auf die Bedeutung konzentrieren und nicht auf

die Form und (b) das Feedback wahrscheinlich eher reich an lexikalischen Alternativen (Synonymen, Hyponymen, kohäsiven Assoziationen) ist, was dem Lerner hilft, ein reiches Zielsprachenvokabular zu entwickeln.

Die überwiegende Korrektur lexikalischer Fehler legt nahe, dass der Zweitsprachenerwerb im E-Tandem einem anderen Lernpfad folgt als dem morphosyntaktischen mit seiner Fokussierung auf sprachliche Formen.

Auf einem solchen Schluss deutet auch Breffni O'Rourke, der die Vagheit der Fehlerkorrektur problematisiert hat, ohne jedoch ihren pragmatischen Wert in den Vordergrund zu stellen. Er beklagt, dass E-Tandems als Basis für die Korrektur morphosyntaktischer Fehler ungeeignet sind und führt das folgende Beispiel an, das das Feedback eines irischen Partners an einen deutschen Englischlerner enthält:

IR4: Is the way I corrected your (very few) mistakes alright with you?
The only general comment I can make is that your tenses are a bit mixed up. (O'Rourke 2007: 48)

Dieser Hinweis auf den Gebrauch der Zeitformen ist natürlich zu unspezifisch, als dass er hilfreich sein könnte für die Fehlerkorrektur. Gleichwohl ist es ein einzelnes Beispiel von authentischem Diskurs, der den L2-Lerner zum Nachdenken und Interpretieren herausfordert.

6 Hypothesen und Schlussfolgerungen

Fremdsprachenlernen im E-Tandem folgt wahrscheinlich mehreren Pfaden. Einer dieser Pfade kann den Fokus auf die Form richten. Aber es ist unwahrscheinlich, dass dies die einzige oder auch nur die vorherrschende Funktionsweise ist, in der in Tandem-Interaktionen der Erwerb der Zielsprache stattfindet. Andere Funktionsweisen schließen das Aushandeln von Bedeutung ein (vgl. Bower und Kamaguchi 2011: 60). Auch die Fehlerkorrektur durch die Partner nimmt primär die Bedeutung in den Fokus.

In Gestalt der Korrektur werden den E-Tandem-Lernern charakteristischerweise – in Antwort auf ihre eigenen nicht-muttersprachgemäßen Äußerungen – muttersprachgemäße Umformulierungen vorgestellt (z.B. Hyponyme,

Synonyme, kohäsive Assoziationen, Idioms, Kollokationen, Mehrwort-Standardausdrücke).

Gegenstand weiterer Forschungen sollte sein zu ermitteln, (a) den Anteil, zu dem E-Tandem-Lerner die angebotenen Umformulierungen und Mehrwortausdrücke aufgreifen, die von ihren Partnern bei der Fehlerkorrektur bereitgestellt werden, und (b) den Umfang, in dem diese Ausdrücke dann wiederverwendet werden.

E-Tandems sind geeignet, mehr zur Wortschatzaneignung als zum Erwerb morphosyntaktischer Kenntnisse beizutragen. Zudem ist es wahrscheinlich, dass viele der von den Tandemlernern aufgegriffenen Mehrwortausdrücke eine pragmatische Funktion besitzen. Man kann daher behaupten, dass Lernen im E-Tandem eine größere Rolle bei der Entwicklung der lexikalischen, pragmatischen und sogar der diskursiven Kompetenz in der Zweitsprache spielt als die Aneignung morphosyntaktischer Kenntnisse.

Das ist sowohl eine Schwäche als auch eine Stärke. Die Anwendung formaler Regeln zu erlernen hat eine generative Funktion, die fehlt, wenn man nur einzelne Elemente lernt. Nimmt man jedoch Bezug auf aktuelle theoretische Entwicklungen, so scheint der Lernweg in der Tandem-Interaktion den Erstsprachenerwerb widerzuspiegeln. Die gebrauchsbasierte Theorie des Spracherwerbs wird von einem seiner Vertreter, Michael Tomasello (2009), in zwei Schlüsselsätzen zusammengefasst:

Bedeutung ist Gebrauch

Struktur entsteht durch *Gebrauch* (ebd. 69)

Mit anderen Worten, Tomasello behauptet, dass Sprache angeeignet wird in den Versuchen, bedeutungsvoll mit anderen zu kommunizieren: „people use linguistic conventions to achieve social ends“ (ebd.). In diesem Prozess nimmt er an, dass “meaning-based grammatical constructions emerge from individual acts of language use.” (ebd.). Nach Tomasello entwickeln und nutzen Kinder beim Erstsprachenerwerb zwei Fähigkeiten:

Absichten erkennen (funktionale Dimension)

Muster erkennen (grammatische Dimension) (ebd.)

Dieser beiden Schlüsselfähigkeiten bedienen sich auch Tandemlerner, wenn sie sich einerseits bemühen, den Sinn der Äußerungen ihres

Gesprächspartners zu erfassen, und andererseits jene Äußerungen (bzw. Fehlerkorrekturen) hinterfragen, um deren Strukturmuster zu erkennen.

Nur auf Grund des Ansatzes, dass der Zweitsprachenerwerb den Erstsprachenerwerb widerspiegelt, ist er anderen Ansätzen und Methoden nicht überlegen. Wenn man aber funktionelle Kommunikation priorisiert (d.h. die Bedeutungsgenerierung ins Zentrum stellt), hat E-Tandem einen signifikanten Vorteil gegenüber Methoden, die die grammatische Korrektheit priorisieren. Wie Tomasello betont, gibt es in Wirklichkeit viele Aspekte des Sprachgebrauchs, die einer Beschreibung in klar formulierten Regeln nicht zugänglich oder erlernbar sind.

Fluent speakers of English control not only highly abstract syntactic constructions [...] but also concrete expressions based on individual words or phrases, such as ritualized greetings, idioms, metaphors, and noncanonical phrasal collocations [...]. In addition, and importantly, they also control many so-called mixed constructions that fall somewhere in between these, in having both concrete and abstract elements [...]. A plausible way to think of mature linguistic competence, then, is as a structured inventory of constructions, some of which are similar to many others and so reside in a more core-like centre, and others of which connect to very few other constructions [...] and so reside more toward the periphery. (2003: 6.)

Womit gebrauchsbasiertes Feedback eines E-Tandem-Partners den Lerner konfrontiert, das sind genau jene sprachlichen Elemente, die Tomasello beschrieben hat und die nur unter dem Aspekt der Konvention und des Kontextes erklärt werden können. Wenn E-Tandem-Partner lernen, die Intentionen anderer zu lesen, und darum ringen, ihre eigenen kommunikativen Intentionen auszudrücken, bedienen sie sich sprachlicher Aspekte der Bedeutungsgenerierung - sowohl mit Lexik als auch Pragmatik. So lernen sie, die Intentionen anderer zu lesen und die Muster in deren Äußerungen herauszufinden.

Die Bedeutung der pragmatischen Kompetenz beim Sprachenlernen sollte nicht unterschätzt werden, weder beim Online-Tandem noch beim Zweitsprachenerwerb allgemein. Nach Tomasellos Ansicht 'the pragmatics of human communication is primary, both phylogenetically and ontogenetically, and [...] the nature of conventional languages – and how they are acquired -

can only be understood by starting from processes of communication more broadly.' (Tomasello 2009: 70).

Eine Untersuchung eines Korpus von E-Tandem-Diskursen könnte aufdecken, wie umfassend, breit gefächert und miteinander verflochten die hier vorgestellten linguistischen und pragmatischen Aspekte im Tandemlernen präsent sind und sich in verschiedenen Formen der Korrektur, der Ausdrücke von Vagheit wie auch der Verwendung und Übernahme von Mehrwortausdrücken manifestieren. Es bleibt einer Forschungsinitiative überlassen, die Stichhaltigkeit der hier geäußerten Hypothesen zu verifizieren und nachzuweisen.

Literaturverzeichnis

Akiyama, Yuka (2017). Learner beliefs and corrective feedback in telecollaboration: A longitudinal investigation. In: *System*, 64, 58-73.

Böcker, Jessica; Ciekanski, Maud; Cravageot, Marie; Jardin, Anne; Kleppin, Karin & Lipp, Kay-Uwe, (2017) *Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem; Akteure, Ressourcen, Ausbildung: eine Deutsch-Französische Studie*. Paris/Berlin: OFAJ/DFJW.

Boers, Frank; Eyckmans, June; Kappel, Jenny, Stengers, Hélène & Demecheleer, Murielle. (2006). Formulaic sequences and perceive oral proficiency: putting a Lexical Approach to the test. In: *Language Teaching Research*, 10 (3), 245-261.

Brammerts, Helmut (1996). Tandem language learning via the Internet and the International E-Mail Tandem Network. In: Little, David & Brammerts, Helmut (siehe unten), 9-22.

Brammerts, Helmut (2003). Autonomous Language Learning in Tandem: the Development of a Concept. In: Lewis, Timothy & Walker, Lesley (siehe unten), 27-36.

Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters

Caffi, Claudia (2007). *Mitigation*. Amsterdam: Elsevier

Camerer, Colin F. & Fehr, Ernst (2004). Measuring social norms and preferences using experimental games. In: Henrich, Joseph; Boyd, Robert; Bowles, Samuel; Camerer, Colin F.; Fehr, Ernst, & Gintis, Herbert (Hrsg.), *Foundations of Human Sociality* (55–95). Oxford: Oxford University Press.

Canagarajah, Suresh (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. In: *Modern Language Journal*, 95 (3), 401-417.

Carter, Ronald & McCarthy, Michael (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. Harlow: Pearson.

- Channell, Joanna (1994). *Vague Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, David & Davy, Derek (1975). *Advanced conversational English*. London: Longman.
- Cummins, Jim (2005). A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. In: *Modern Language Journal*, 89 (4), 585-592.
- Eggins, Suzanne & Slade, Diana (1997). *Analysing Casual Conversation*. London: Cassell.
- Fehr, Ernst & Fischbacher, Urs (2003). The nature of human altruism. In: *Nature*, 425, 785–91.
- Gilmore, Alex (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. In: *Language Teaching*, 40 (2), 97-118.
- Gómez González, María de los Ángeles (2011). Lexical cohesion in multiparty conversations. In: *Language Sciences*, 33, 167-179
- Halliday, Michael A.K. & Hasan, Ruqaiya (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, Michael A.K (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold
- Jucker, Andreas H.; Smith, Sara W. & Lüdge, Tanja (2003). Interactive Aspects of Vagueness in Conversation. In: *Journal of Pragmatics*, 35 (12), 1737-1769.
- Kecskes, Istvan (2014). *Intercultural Pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- Lee, Lina (2006). A study of native and nonnative speakers' feedback and responses in Spanish-American networked collaborative interaction. In: Belz, Julie A. & Thorne, Steven L. (Hrsg.) *Internet-mediated Intercultural foreign language education*, 147-176). Boston: Thomson Heinle.
- Lewis, Timothy & Walker, Lesley (Hrsg.) 2003. *Autonomous Language Learning in Tandem*. Sheffield: Academy Electronic Press.
- Lewis, Timothy (2014) Learner Autonomy and the Theory of Sociality. In: Murray, Garold (Hrsg.) *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*, 37-59. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Little, David & Brammerts, Helmut (Hrsg.) 1996. *A guide to language learning in tandem via the Internet*. Dublin: Trinity College Dublin.
- Little, David and Thorne, Steven (2017). 'From Learner Autonomy to Rewilding'. In: Cappellini, Marco; Lewis, Timothy & Rivens Mompean, Annick (Hrsg.) *Learner Autonomy and Web 2.0*. Sheffield: Equinox, 12-35.
- Lyster, Roy & Ranta, Leila (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. In: *Studies in Second Language Acquisition* 19 (1) 37-66.
- Meunier, Fanny 2012. Formulaic Language and Language Teaching. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 111-129.

- Morrow, Keith (1977). Authentic texts and ESP. In: Susan Holden (Hrsg.) *English for Specific Purposes*. London: Modern English Publications, 13–17.
- O'Dowd, Robert and Lewis, Timothy. (Hrsg.) 2016. *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. New York: Routledge.
- O'Rourke, Breffni 2007. 'Models of Telecollaboration (1): eTandem'. In: O'Dowd, Robert, (Hrsg.) *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters, 41-61.
- Schmitt, Norbert & McCarthy, Michael (Hrsg.) 1997. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair J. McHardy. & Coulthard, R.Malcolm (1975). *Towards the Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Sotillo, Susana (2005). Corrective feedback via Instant Messenger learning activities in NS-NNS and NNS-NNS dyads. In: *CALICO Journal*, 22 (3), 467-496.
- Stickler, Ursula 2004. "...and furthermore I will correct your mistakes" Kulturelle Unterschiede bei der Fehlerkorrektur im Tandem. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 2004, 79–93.
- Schmitt, Norbert (Hrsg) (2004). *Formulaic Sequences: acquisition, processing and use*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tannen, Deborah (2007). *Talking Voices: Repetition, Dialogue and Imagery in Conversational Discourse*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, Michael (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Tomasello, Michael (2009). 'The usage-based theory of language acquisition'. In: Bavin, Edith (Hrsg) *The Cambridge Handbook of Child Language*, 69-87. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolff, Jürgen (2009, February 12). History of TANDEM. Online http://www.tandemcity.info/general/en_history.htm#Anfang. (17.09.2017)
- Woodin, Jane 2003. 'Encouraging Intercultural Competence in Tandem Learning', In Lewis, Timothy & Walker, Lesley (siehe oben)
- Wray, Alison. 2000 'Formulaic sequences in second language teaching'. In: *Applied Linguistics*, 21(4), 463-489.

Das SEAGULL-Projekt

Relevanz für Tandemlernen & erste Evaluation

Heidrun Peters & Bianca Seeliger-Mächler

1 Autonomie & Lenkung

Das Akronym “SEAGULL” (Smart Educational **A**utonomy for **G**uided Language **L**earning) bildet die zentrale Projektidee ab, Lernerautonomie und -steuerung im Fremdsprachenlernen zusammenzuführen und in einem neuen Lernansatz zu vereinen.

Das EU-Projekt SEAGULL (2012-2015) vereinte 18 Universitäten und Einrichtungen aus 10 verschiedenen Ländern¹ in der Absicht, die Lernform „Tandem“ im Bereich des autonomen, kursunabhängigen Fremdsprachenlernens systematisch und didaktisch zu unterstützen.

Der SEAGULL-Ansatz folgt der Intention, dem Tandemlernen zu einer höheren Akzeptanz und Anerkennung zu verhelfen. Er ist die konsequente Weiterentwicklung der Erkenntnisse aus der Lehre in Online Fremdsprachenkursen am FMZ der Universität Greifswald und der Durchführung vorausgegangener Projekte:

- Hook up! für Campus Europae (EU):
Entwicklung und – konzeption der virtuellen Sprachlernplattform „Hook up!“ (heute: „Speak up“!) auf Moodle mit interaktiven E-Learning - Kursmodulen für autonomes Lernen und Online-Unterricht

¹ Universitäten Greifswald, Rostock, Bremen, Potsdam, Halle & Konfuzius-Institut an der Universität Hamburg (DE); University of Lund (SE); Queen Mary University of London (GB); Vytautas Magnus University of Kaunas (LIT); University of Bialystok (PL); Atatürk University Erzurum (TR); University of Lorraine, Institute Albert-le-Grand (FR); Technical University Madrid, National University of Distance Education Madrid (ES); Acadia University Wolfville (CA); IKBFU Kaliningrad (RU)

für 12 Sprachen zur sprachlichen Vorbereitung der Auslandsaufenthalte innerhalb des Studierendenaustauschprogramms Campus Europae der EU <http://campuseuropae.org>

- WinWin für Sprache und Kultur; Gruppentandems in der universitären Fremdsprachenausbildung (gefördert aus den Mitteln des Stifterverbands für die deutsche Wissenschaft):

Projekt zur Umsetzung und Durchführung von Gruppentandems in der universitären Fremdsprachenausbildung mit Partnern in Frankreich, Kanada, Italien und Russland

<https://fmz.uni-greifswald.de/das-fmz/projekte/win-win-fuer-sprache-und-kultur/>

Die Aufgabe, der sich das Projekt stellt, ist eine Vereinbarkeit von Lernerautonomie im Sinne der „... Fähigkeit des Lernalers, Verantwortung für seinen eigenen Fremdsprachenlernprozess zu übernehmen“ (Holec 1980) und Messbarkeit der Lernfortschritte zu schaffen und den Lernern² geeignete und valide Werkzeuge an die Hand zu geben, mit denen sie ihre Lernziele erreichen können. Der Fokus liegt dabei einerseits auf der Befähigung der Lerner, sich Techniken des effektiven autonomen und selbstgesteuerten Lernens anzueignen (Brammerts, Kleppin 2001), und andererseits auf der Bereitstellung auf die Sprachniveaustufen A1 bis C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) kalibrierter Materialien für die Tandempartner.

Unter Berücksichtigung der Prüfungsordnungen zertifizierender Institutionen können die Lernmaterialien als Gerüst für autonomes Lernen genutzt werden und unter vorgegebenen Rahmenbedingungen die institutionelle Anerkennung autonomer Lernleistungen fördern.

² Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für beiderlei Geschlecht.

2 Zentrale Projektideen & methodisches Herangehen

2.1 Hintergrund

Vor dem Hintergrund des handlungsorientierten Ansatzes des GER intensivieren sich die Bemühungen, kommunikative Sprachkompetenz in der individuellen Sprachverwendung zu fördern.

Helmut Brammerts (2001: 10) folgend: „Beim Fremdsprachenlernen im Tandem kommunizieren zwei Personen mit unterschiedlichen Muttersprachen miteinander, um gemeinsam und voneinander zu lernen.“, werden in Sprachtandems als kooperativer Lernform vielschichtige Kompetenzen gefördert, die neben der Sprachkompetenz insbesondere das interkulturelle und kulturelle Lernen in einer Lernkooperation entwickeln.

SEAGULL knüpft an diese Überlegungen an und legt dabei konsequent einen Fokus auf mündliche Kommunikation, interkulturelle Verständigung und die Förderung autonomen und lebenslangen Lernens. Das Konzept stützt sich dabei auf den aktuellen Forschungsstand im Bereich der angewandten Fremdsprachenausbildung im Tandem (beispielsweise „Individualisiertes Lernen und Tandem“ der Ruhr-Universität Bochum, „eTandem“ der Justus-Liebig-Universität Gießen, „Materialien zum Sprachenlernen im Tandem“ der Philipps Universität Marburg) und auf die in der eigenen Online-Lehre sowie der Entwicklung adäquater Lernmaterialien erworbenen Resultate und Erkenntnisse.

Der SEAGULL-Ansatz bezieht darüber hinaus die Multimediaentwicklung mit ein, die Einfluss auf unterschiedliche Lernmethoden hat und komplexe kommunikative Situationen mit nahezu allen Aspekten einer authentischen Kommunikation³ (Mimik, Gestik) ermöglicht.

³ Im Kontext dieser Betrachtung wird authentische Kommunikation neben dem Bedürfnis, verstanden zu werden, durch intentional eingesetzte nonverbale Aspekte wie Mimik, Gestik und Tonfall ergänzt (vgl. v. Thun 1981).

Die Projektergebnisse und -produkte sollen das heterogene Profil aller Lerner unabhängig von ihren Interessen, ihren Lernertypen⁴ (Wild 2000, Vester 1998) und ihrem Lernumfeld berücksichtigen und ihnen eine Lernumgebung zur Verfügung stellen, die lösungsorientiert auf den Fremdsprachenerwerb gerichtete soziale Interaktionen fördern soll.

2.2 Autonomiebegriff & Anerkennung der Lernform

Der Implementierung und der curricularen Einbettung autonomer Lernformen stehen zur Zeit noch Hindernisse entgegen, die vor allem im Fehlen eines Instrumentariums für die Bewertung und Messung sowohl des Lernprozesses als auch des Lernergebnisses zu sehen sind (Tassinari 2010).

Zur Optimierung des Sprachlernaustauschs formulierte das SEAGULL Konsortium die nachfolgenden Desiderata:

- Lernpartner im Fremdsprachentandem benötigen Unterstützung bei der Gestaltung und Organisation einer beständigen und langandauernden Lernpartnerschaft und bei der Handhabung sensibler Sachverhalte wie Feedbacks und Korrekturverhalten
- Institutionen benötigen Strukturen und Nachvollziehbarkeit zur Anerkennung der im Tandem erarbeiteten Lernresultate
- Die Begleitung der Fremdsprachenlerner durch Tutoren und Lehrkräfte im Tandem benötigt eine höhere Akzeptanz, die sich auch in der Anrechnung auf das Lehrdeputat widerspiegelt
- Bessere Vernetzungs- und Austauschmöglichkeiten für aktive Tandemarbeit an Hochschulen müssen international geschaffen werden
- Im Internet abrufbare Quellen müssen einer qualitativen Selektion unterzogen und auf ihr didaktisches Konzept sowie ihre Anwendbarkeit in speziellen Lernsettings überprüft werden
- Die Lernform selbst muss wissenschaftlich hinterfragt und aus der Sicht unterschiedlicher Perspektiven heraus neu definiert werden.

Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Diskussion des Spannungsfelds zwischen Autonomie und Lenkung (Heinrich 2004a) im Kontext der unterschiedlichen

⁴ Für SEAGULL wurde die Unterteilung nach Vester (1998) herangezogen, Lernertypen anhand ihrer Präferenz für Lernmodalitäten (auditiv, optisch, haptisch, intellektuell) zu betrachten und ihnen lernstilgeeignete Materialien zur Verfügung zu stellen.

Anwendungsgebiete und der damit einhergehenden Suche nach Ausgewogenheit zwischen Freiraum und Handreichung.

Der Autonomiebegriff soll bezüglich der individuellen Gestaltung des Lernprozesses durch das Angebot der SEAGULL-Internetseite im Vordergrund stehen. Die Nutzer sollen dazu angeregt werden, die Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und ihn mit Hilfe der angebotenen Materialien besser zu verstehen und zu strukturieren. Über die reine Sprechkompetenz hinaus entwickeln Lerner auf diese Weise auch weitere Schlüsselkompetenzen, die eine Befähigung zum lebenslangen Lernen darstellen: Selbstkompetenz, Medienkompetenz, interkulturelle und soziale Kompetenz und Lernkompetenz.

Um die Methode des Tandem-Lernens zu optimieren, möchte das Konsortium die obengenannten Vorbehalte ausräumen und Anstoß geben für eine Ausweitung der Diskussionen um die Integration autonomer Sprachlernleistungen in institutionelle Kontexte.

2.3 Konzeptuelle Überlegungen bezüglich der Gestaltung der Internetseite

Heterogenes Design

Die SEAGULL-Plattform bietet allen Nutzern ein vielseitiges Instrumentarium an Materialien und didaktischen Lerntipps zur Gestaltung ihres Lernprozesses. Lerner, die didaktisch geführt werden möchten, können sich alle Angebote in ihrer Zielsprache strukturiert erarbeiten und den ausgearbeiteten Gesprächsvorschlägen der Themenblätter folgen. Autonome Lerner, die selbstbestimmt lernen, können thematische Impulse und Themenvorschläge aufgreifen, die in den unterschiedlichen anderen Abschnitten gegeben werden.

Generell sind die Lernangebote auf den niedrigeren Sprachniveaustufen eher instruktionistisch angelegt und verstehen sich zum Teil als Muster für imitative Prozesse, die zunächst nicht den kreativen Sprachgebrauch in den Vordergrund stellen (Rierner 2010: 57). Lerner höherer Niveaustufen (ab B1) folgen dem eher konstruktivistischen Ansatz und strukturieren ihren Lernprozess aus den angebotenen Materialien eigenständig (Vygotsky 1977).

Auseinandersetzung mit dem Lernprozess

Zur Initiierung einer kritischen, bewussten und eigenverantwortlichen Auseinandersetzung autonomer Lerner mit dem eigenen Lernprozess, folgt das Konsortium den Überlegungen von Little und Ushioda (1998, S. 96):

“Probably the most widespread difficulty that tandem language learners have to overcome is an undeveloped capacity for autonomous learning behaviour [...] The obvious solution to this problem is for tandem partners to provide plenty of advice and support, especially in the early stages of their partnership: advice on how to prepare for and manage meetings, how to select appropriate learning activities, how to behave as (i) learner, (ii) native speaker, and how to provide feedback and support in recognizing and overcoming linguistic and affective problems...”.

Die kritische Selbstreflexion soll zur Auswahl geeigneter Lernformen und zur Definition realistischer Ziele führen und den Lernerfolg fördern.

Unterstützende Materialien

Vorangegangene Projekte (siehe Punkt 1), deren Fokus auf aktiver Sprachverwendung und autonomen Lernprozessen lag, bestätigten die Annahme, dass Nachfrage und Bedarf für unterstützende Strukturen bestehen. Nach eigenen, nicht repräsentativen Befragungen unter Teilnehmern der Vorgängerprojekte und der Deutsch-Onlinekurse im Zeitraum 2009 – 2014, werden Tandempartnerschaften häufiger wegen Themen- und Materialmangels sowie nicht zufriedenstellenden Feedbacks oder Korrekturverhaltens vorzeitig beendet, wohingegen unterschiedliche Sprachniveaus oder divergierende Interessen der Tandempartner nicht als Begründung für die Beendigung einer Partnerschaft genannt werden.

SEAGULL stellt den Nutzern Lernmaterialien mit verbalem und visuellem Input frei zugänglich auf einer Internet-Plattform mit anwenderfreundlichem Design zur Verfügung, die den Nutzern nach den Kriterien der OER kostenfrei zugänglich ist.

Die Materialien zeichnet eine Kalibrierung auf Sprachniveaus nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen (GER) aus. Sie enthalten neben Stimuli zur Selbstmotivierung Textmaterialien mit thematischem Vokabular, Dialogbeispielen und reproduzierbaren

Textbausteinen, die typisch für entsprechende Themenbereiche und Situationen sind.

Der in der Regel didaktisch unerfahrene muttersprachliche Partner erhält Zusatzmaterialien mit weiterführenden Hinweisen zu seiner Unterstützung.

Interkulturelles Bewusstsein

Die Kommunikation im Sprachtandem ist in allen Aspekten der Interaktion kulturell beeinflusst: Bewusstsein für Werte und Traditionen, sozio-linguistische Aspekte und nicht-verbale Kommunikation wie Gestik und Mimik werden beobachtbar und eine Reflexion über die Lebensumstände und Perspektiven des Partners wird provoziert.

Das Besondere an dieser nonverbalen Kommunikation ist, dass viele dieser Mitteilungen unbewusst und spontan erfolgen und von dem Einzelnen in den meisten Fällen nicht kontrolliert werden können. Während über die Sprache gegebene Informationen sich auch auf Vergangenes und Zukünftiges beziehen können, beziehen sich nonverbale Mitteilungen immer auf Personen oder Dinge, die jetzt anwesend sind. [...] In allen Kulturen läuft ein großer Teil der Verständigung nonverbal ab, man schätzt ca. 70%. (Broszinsky-Schwabe 2011: 117)

Der sprachliche Nutzen liegt in den von Anfang an in die Kommunikation eingebrachten kulturellen Implikationen, die aus dem Gebrauch von Redewendungen und typischen Ausdrücken in bestimmten Situationen entstehen. Kecskes nennt sie „formulaic expressions“ (Kecskes, 2014: 71), formelhaft wiederkehrende Ausdrücke in bestimmten kommunikativen Situationen, die eine zentrale Komponente pragmatischer linguistischer Kompetenz darstellen und zu einem pragmatischen interkulturellen Sprachniveau führen, das durch Barron wie folgt definiert wird:

... pragmatic competence . . . is understood as the knowledge of the linguistic resources available in a given language for realizing particular illocutions, knowledge of the sequential aspects of speech acts, and finally, knowledge of the appropriate contextual use of the particular language's linguistic resources. (Barron 2003: 10).

3 Projektergebnisse

Innerhalb des SEAGULL-Netzwerks aus Universitäten und Sprachzentren trugen die Projektpartner ihre Expertise und Erfahrungen aus den Bereichen praktischer Fremdsprachenunterricht, Tandemlernen, E-Learning und interkulturelle Verständigung bei.

Das Resultat ist die vielschichtige und nutzerfreundliche Plattform <http://www.seagull-tandem.eu/>, die einen neuartigen und individuell modulierbaren Zugang zum Tandemlernen bietet und mit unterschiedlichem Unterstützungs- und Lenkungsgrad angepasst an unterschiedliche Lernerbedürfnisse und Lernstrategien ist (Baumert 1993: 331).

Die 13 angebotenen Zielsprachen sind: Arabisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Litauisch, Polnisch, Portugiesisch (A1 und A2), Russisch, Schwedisch, Spanisch und Türkisch.

Die Internetseite besteht aus den drei Hauptkomponenten Themenblätter und Handouts, (didaktische) Lerntipps und Medienbereich mit Fotos, Videos und Weltfragen sowie einer Linksammlung. Zusätzlich wird eine Vermittlungsdatenbank für Tandempartner angeboten.

(1) Themenblätter und Handouts

Lerner können aus einer Sammlung von annähernd 1000 Themenblättern auswählen (80 pro Sprache). Die Themenblätter stimulieren Interaktion und verbalen Austausch, initiieren semi-authentische Sprachhandlungen und schaffen Konversationsmuster und –modelle.

Für jede Sprache stehen 15 Themenblätter je Sprachniveaustufe von A1 bis B2 des GER und 20 Themenblätter für den „Öffentlichen Raum“ (B1 und höher) zur Verfügung. Letztere thematisieren kommunikative Situationen, denen Lerner bei einem Auslandsaufenthalt ausgesetzt sind, beispielsweise Angelegenheiten der Organisation des Alltags, der Gesundheitsversorgung etc.

Eine Harmonisierung der Themen über alle Niveaustufen, angebotenen Sprachen und Länder hinweg wurde mit dem Konsortium diskutiert und zugunsten der individuellen Umsetzung und Individualität des Projektangebots nicht angestrebt. In Anlehnung an den GER haben alle

Materialersteller Themen gewählt, die in Einklang mit den jeweiligen Stufenbeschreibungen der Sprachverwendung des GER stehen, sich jedoch von der in Lehrbüchern üblicherweise verfolgten thematischen Struktur absetzen und intensiver kulturelle Besonderheiten (beispielsweise kyrillische und chinesische Schriftzeichen) in die Betrachtung miteinbeziehen.

Die Themenblätter sind dank hohen visuellen Inputs selbsterklärend. Sie enthalten unterstützend Fakten und Themenvorschläge, Dialogmodelle, Beispielsätze, Textbausteine mit reproduzierbaren Sätzen und Ausdrücken⁵ sowie Sprech- und Schreibaufgaben, die Lerner in Portfolios zur Dokumentation ihrer Lernfortschritte sammeln können. Ein Fokus bei der Erstellung aller Lernmaterialien liegt dabei konsequent auf der Schärfung interkulturellen Bewusstseins und der Motivation zu interkulturellem Austausch. Ihre Aufgabe ist, als Orientierungshilfe und Richtschnur zu dienen, auf die Lerner bei Bedarf zurückgreifen können. Bezüglich der Lernunterstützung bilden sie auf der Internetseite das Angebot mit der höchsten anleitenden Ausprägung.

Für die Erstellung der Themenblätter wurden zu Beginn der Projektlaufzeit Qualitätskriterien definiert, die bei den gemeinsamen Workshops des Konsortiums intensiv und kontrovers vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Lerntraditionen der Materialentwickler und Projektverantwortlichen der 13 Institutionen diskutiert wurden. Über alle Sprachen konnte ein Konsens sowohl bezüglich der folgenden Formal- als auch Inhaltskriterien hergestellt werden:

- Ein Muster-Layout bezüglich des grundsätzlichen Aufbaus der Themenblätter und der Aufgabenunterteilung
- Ein hoher visueller und kultureller Input für die Lerner durch landestypische Fotomotive, die keinen Copyrightbeschränkungen unterliegen
- Mustersätze und reproduzierbare Ausdrücke zur Stimulierung mündlichen Austauschs
- Vermeidung instruktionistischer Aufgabenstellungen mit Ausnahme des A1-Sprachniveaus

⁵ Reproduzierbarkeit wird hier gebraucht im Sinne vorgefertigter sprachlicher Einheiten, deren Anwendung freie Kapazitäten für die Erfüllung und Bewältigung komplexerer Sprechaufgaben schafft (vgl. Pawley/ Snyder 1983).

- Grammatische Strukturen als integrierte Bestandteile der Übungen und Verzicht auf deren Thematisierung und das explizite Üben
- Themenauswahl anhand des GER aus dem sozio-kulturellen Umfeld
- Ausgewogenheit zwischen Themen des privaten und öffentlichen Interesses
- Vermeidung sensibler Themen wie Religion und Stereotypen
- Angebot einer optionalen Schreibaufgabe zum Thema, auf die ein Feedback durch den muttersprachlichen Partner erfolgt.
- Thematische Sprechanreize für ca. 30 Minuten je Themenblatt

Alle Themenblätter werden von einem Handout für den muttersprachlichen Partner begleitet, das in erster Linie das Bewusstsein für grammatische und lexikalische Strukturen schärfen soll. Darüber hinaus thematisiert es Charakteristika der mündlichen Kommunikation wie allgegenwärtige und formelhafte Ausdrücke, Relativierungen, Abminderungen und Vagheiten im Gespräch.

Die Qualitätskriterien und Layoutvorlagen wurden auf einer allen Beteiligten zugänglichen virtuellen Projektplattform zur Verfügung gestellt. Im gemeinsamen Dialog mit den Themenblatterstellern wurden die eingereichten Materialien an den Qualitätskriterien gemessen und im Falle der Abweichung einer Überarbeitung unterzogen.

(2) Lerntipps

Der Abschnitt „Lerntipps“ enthält didaktische Hinweise zum Lernen im Tandem, die Lerner unterschiedlicher Lernstile und Lerntypen befähigen sollen, individuell ihren Lernprozess in einem komplexen Lernumfeld gegenseitiger Verantwortung zu strukturieren und zu optimieren:

- Analyse und Strukturierung des eigenen Lernprozesses durch Benennung der Lernziele und Auswahl der Lerninstrumente
- Organisation der Tandemtreffen im Hinblick auf Häufigkeit und Terminierung der Treffen, gleichmäßige Aufteilung der Sprechanteile und Umgang mit Feedback und angemessene Fehlerkorrekturen
- Reflexion der Lernfortschritte, Anpassung der Lernziele und Optimierung der Lernstrategien

(3) Medienbereich

Innerhalb der SEAGULL-Plattform stellt der Medienbereich Lernern umfangreiche Materialien in Form von Fotos, Videos, Links und Weltfragen

zur Verfügung, die weniger didaktisch aufbereitet sind als die Themenblätter und von den Lernern mehr eigenverantwortliche Auseinandersetzung im Sinne eines konstruktivistischen Lernprozesses erfordern. Die angebotenen Materialien sind unter Qualitätsgesichtspunkten durch das Konsortium selektiert und evaluiert worden:

Fotos:

Über 60 Fotos mit begleitenden Fragen in allen Projektsprachen auf den Niveaustufen A1-C1 dienen als Kommunikationsstimuli und Basis für weitere Konversation.

Videos:

Für die Niveaustufen B1 bis C1 bietet SEAGULL 16 Stummfilm-Videos, die für alle Sprachen genutzt werden können. Sie werden begleitet von Vorschlägen für mögliche Arbeitsformen, die die Transferleistung gelernter Strukturen in (semi-) authentische⁶ Situationen anregen.

Linksammlung:

Für alle Projektsprachen liegt eine Linksammlung zu bereits bestehenden Internetquellen vor, die auch interaktive Grammatikübungen abdeckt. Die Auswahl der auf der SEAGULL-Seite empfohlenen Links fand durch erfahrene Lehrer statt, die qualitätsorientiert Lernangebote einschlägiger Institutionen, nationaler Fernsehsender und Podcasts selektierten.

Weltfragen:

Themen des öffentlichen Lebens und sozialen Interesses werden in sogenannten Weltfragen für Lernende ab B1-Niveau aufgeworfen. In 9 Themenbereichen mit jeweils bis zu 50 Fragen werden den Tandempartnern Konversationsstimuli angeboten, die auf Sachebene oder mit persönlichem Bezug diskutiert werden können.

⁶ (Semi-) Authentische Situationen werden hier verstanden als realitätsnahe, vorstellbare Situationen: „Tasks [...] are activities which have meaning as their primary focus. Success in tasks is evaluated in terms of achievement of an outcome, and tasks generally bear some resemblance to real-life language use.“ (Skehan 1996: 20)

4 Qualitätssicherung & Evaluation

Für Open Educational Resources wurden Kriterien der Qualitätssicherung entwickelt, die deren Spezifika berücksichtigen, etwa den unbestimmten Nutzerkreis und fehlende Feedback-Mechanismen, fehlende Informationen über deren Nutzung, curriculare Einbettung etc. Es erscheint angemessen, die von Camilleri, Ehlers und Pawlowski (2014, S. 15 ff.) erarbeiteten Kriterien sinngemäß auch für eine Evaluation von SEAGULL heranzuziehen.

Die von ihnen erarbeiteten 11 Aspekte werden im Folgenden auf die SEAGULL-Materialien angewandt und diskutiert:

1. Urheberschaft und Kompetenz der Entwickler :

Das SEAGULL-Konsortium setzt sich ausschließlich aus hochkompetenten Fremdsprachenexperten zusammen, die didaktisch erfahren sind und ihre Expertise in den gesamten Prozess der Materialerstellung eingebracht haben.

2. Beschreibung der Ressource (Inhalt, Ziel und Lernmethode):

Die Projektseite ist in einem allgemein zugänglichen Standard programmiert und läuft barrierefrei unter allen gängigen Browsern. Sie ist übersichtlich und legt Inhalte, Ziele und Methoden verständlich dar.

Die Autoren sehen gewisse Defizite in der selbsterklärenden Nutzerführung, die nicht alle Lern- und Seiteninhalte unmittelbar sichtbar präsentiert, und arbeiten daran, die Struktur der Seite noch intuitiver und eingängiger zu gestalten.

3. Bewertung der Materialien:

Die EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) hat die im Förderzeitraum zu erbringenden Projektziele, -ergebnisse und die entstandene Homepage im April 2016 abschließend mit dem Gesamturteil „gut“ bewertet. Den Unterbereichen Lehrmaterialien sowie Verbreitungs- und Nutzungsstrategie wurde mit „sehr gut“ eine hohe Qualität bescheinigt. Der DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) bewirbt das Projekt in der Sektion „Internationale Studienprogramme“. Rückmeldungen von Fachkollegen sind ganz überwiegend positiv.

4. – 8. Verfügbarmachung, Evaluation und Gebrauchseignung:

Seit dem Zeitpunkt der ersten Veröffentlichung wurde die Projektseite durch das gesamte Konsortium beworben und von einer hohen Anzahl an Netzwerkpartnern als auch anderen Einrichtungen mit Selbstlernzentren verlinkt (beispielhaft genannt werden hier das Sprachenzentrum der Universität Basel in der Schweiz, das Centro Linguistico di Ateneo der Universität Verona in Italien, das Language Centre der Queen Mary Universität London in Großbritannien und das Language Centre der Universität Luxemburg). Eine weitere Bekanntmachung erfolgte im Rahmen von wissenschaftlichen Tagungen und in Fachverbänden⁷. Tandemlerner und –tutoren nutzen die Seite intensiv (siehe Zugriffszahlen/ Aufrufe unter 4.-8.); Rückmeldungen von Lernern und Kollegen in verbaler und schriftlicher Form im E-Mail-Verkehr bestätigen die Eignung für den Spracherwerb im Tandem.

Eine Zugriffsauswertung auf die Plattform mit Hilfe der Analysesoftware Matomo (ehemals PIWIK) ermöglicht eine quantitative Nutzungsanalyse aller auf der Internetseite angebotenen Komponenten. Beispielhaft wird die Datenerfassung von April 2014 (erste Veröffentlichung der Projektseite) bis November 2017 präsentiert:

⁷ Siehe Literaturverzeichnis Budarina; Civilkaite; Thevs

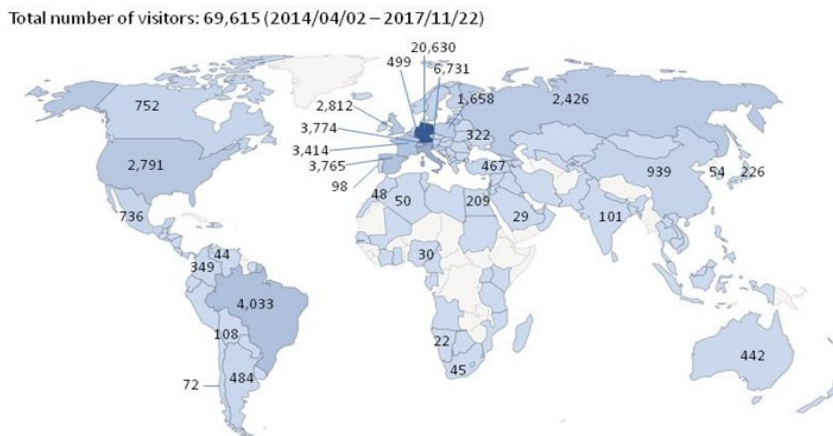


Abb. 1. Gesamtzahl der Zugriffe auf der SEAGULL-Internetseite (2014-2017)

Der Karte zu entnehmen ist ein weltweiter Bekanntheitsgrad der Plattform. Die hohen Zugriffszahlen in Deutschland erklären sich durch die Anzahl der deutschen Projektpartner (7, inklusive des Konfuzius-Instituts an der Universität Hamburg), deren aktive Verbreitungsstrategie sich in den Zugriffen niederschlägt sowie durch die intensive Beschäftigung mit dem Thema Fremdsprachenlernen im Tandem an deutschen Hochschulen.

9. Wiederverwendung und Veränderbarkeit der Materialien durch den Nutzer:

Die SEAGULL-Materialien können von allen Nutzern und Besuchern der Seite in nicht-kommerziellen Umfeldern frei heruntergeladen, verlinkt und eingebettet werden. Die Themenblätter und Handouts stehen nur in PDF-Format in nicht-bearbeitbarer Form zur Verfügung, da die enthaltenen Fotos urheberrechtlichen Restriktionen unterliegen, was eine Einschränkung der üblichen OER-Kriterien darstellt. Überarbeitungen und Änderungen können ausschließlich durch das Konsortium vorgenommen werden.

10. Integration in Lernumfelder oder virtuelle Lernumgebungen:

Die ursprüngliche Zielgruppe bei der Entwicklung der Lernmaterialien - autonome Lerner, die sie in ihre individuelle Lernumgebung integrieren –

dehnt sich aus auf Sprachlektoren, die die Materialien in Intensivkursen und zur Steigerung der Sprechaktivitäten innerhalb bestehender Sprachkurse anwenden. Die Gesamtzahl der Verlinkungen der Homepage (siehe 4.-8.) sowie die mehr als 100.000 Downloads und den Entwicklern vorliegende positive Rückmeldungen bezüglich der ansprechenden Gestaltung und Kalibrierung der Themenblätter sind ein Indiz dafür, dass mit SEAGULL ein hochwertiger Pool unterschiedlich einsetzbarer Lernmittel geschaffen wurde.

11. Nutzbarmachung im Lernprozess:

Mithilfe der Datenanalyse können quantitative Aussagen getroffen werden bezüglich der Nutzerzahlen, der Download-Raten, der geografischen Verteilung von Nutzern und Zugriffen (siehe 4. - 8.), ebenso wie der Auswertung der Lernpräferenzen im Hinblick auf die Zielsprache und Sprachniveaustufe, die Verweildauer auf den einzelnen Seiten, die Anzahl der wiederkehrenden Besucher und die Tandempartner-Vermittlungsraten. Ohne jede Einschränkung kann festgestellt werden, dass alle auf der Internetseite angebotenen Lernmaterialien (Themenblätter, Medien, Links, Weltfragen und Lerntipps) nachgefragt werden.

5 Diskussion & Perspektiven

Gestützt durch aussagekräftige Nutzerstatistiken und Evaluationen von 2014 bis 2017 belegt SEAGULL die große Nachfrage nach strukturierten Lernmaterialien zur Unterstützung autonomen Lernens.

Als Erfolg und Indikator für gute Qualität der Projektergebnisse interpretiert das Konsortium die Evaluationsergebnisse und die Anwendung der unter 4. aufgelisteten Qualitätskriterien auf alle Phasen der Projektentwicklung. Dabei erweist sich das Anspruchsniveau der Themenblätter auf A1-Niveau als gelegentlich zu hoch, was in nicht quantitativ messbaren Testanwendungen in hochschulinternen Fremdsprachenkursen und Kursgruppentandems beobachtet werden konnte. Absoluten Anfängern sollten sie konsequent als unterstützende und ergänzende Materialien in Selbstlernkursen empfohlen werden, die erst Anwendung finden, wenn bereits grundlegende Sprachkenntnisse erworben wurden. Nachbesserungsbedarf besteht analog bei der Bewertung einzelner Themenblätter im Hinblick auf die jeweilige

Sprachniveaustufe, die nicht in jedem Fall als angemessen zu akzeptieren ist (beispielsweise Russisch A1.11, welches das Thema „Hotel“ für die angegebene Sprachniveaustufe zu komplex angelegt ist).

Die Anwendung des GER auf alle SEAGULL-Lernmaterialien, auch für nicht-europäische Zielsprachen wie Chinesisch, stellte ein zentrales Projektergebnis und eine bedeutende Weiterentwicklung dar. Die Kalibrierung der Lernmaterialien entsprechend dem GER erleichtert die Anerkennung und Kreditierung im Rahmen der jeweiligen Vorgaben bezüglich der Vergabe von Leistungspunkten.

Das ursprüngliche Partnernetzwerk erstreckt sich über die Grenzen der EU hinaus bis nach Kanada, Russland und China (über das Konfuzius-Institut). Die hohe Akzeptanz des SEAGULL-Modells wurde bereits im Projektförderzeitraum durch dynamische Erweiterungen sichtbar: weitere interessierte Einrichtungen traten an das Projekt mit der Bitte um Aufnahme heran. Einige von ihnen transferierten den Ansatz auf weitere Sprachen und erarbeiteten ohne finanzielle Förderung nach den Projektrichtlinien Lernmaterialien (Portugiesisch, Staatliche Universität in Curitiba, Brasilien), die sie dem Projekt zur Verfügung stellten, andere Partner widmen sich als Multiplikatoren der Verbreitung der Materialien. Die Universität Groningen (Niederlande) tritt als jüngster Partner dem Netzwerk bei und veröffentlicht Lernmaterialien für Niederländisch, die in Kürze auf der SEAGULL-Seite zur Verfügung stehen werden. Absichtserklärungen von Kollegen für die Entwicklung kurdischer und luxemburgischer Materialien liegen dem Konsortium vor.

Als nicht zentral und wesentlich für die Nutzer hat sich die auf der Projektseite integrierte Tandempartnervermittlungsbörse erwiesen. Die erhobenen Daten belegen, dass das Spektrum und die Menge der Zugriffe und Downloads auf die Projektmaterialien die Zahl der registrierten Tandemlerner weit übersteigt und daher das bereitgestellte Material insgesamt als Fundament der Internetseite zu betrachten ist. Aktuell und perspektivisch unterliegt die SEAGULL-Seite einer Überarbeitung, bei der die bereits angesprochene intuitive und selbsterklärende Struktur umgesetzt und weitere Sprachen in das bestehende System integriert werden.

Die Thematik der Erstellung von Lernmaterialien im Kontext der Bewertungs- und Beurteilungskriterien eröffnet zukünftige Forschungsfelder und –perspektiven, die bei besserer Vernetzung der Tandemakteure sowohl qualitativ als auch quantitativ valide Ergebnisse erbringen können. Die simultan stattfindenden Tandemkonferenzen in Paris und Greifswald 2017 haben den Bedarf offengelegt, in einem starken internationalen Netzwerk intensiv zusammenzuarbeiten, Forschungsergebnisse und -erkenntnisse zu teilen, gemeinsame Evaluationen durchzuführen und das Tandemlernen als effektive und zukunftsorientierte Form des Spracherwerbs durch wissenschaftliche Forschungsergebnisse zu fundieren.

Literaturverzeichnis

Barron, Anne (2003). *Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context*. John Benjamins Publishing Company.

Baumert, Jürgen (1993). *Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens*. Pedocs.de. [Online:

http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8194/pdf/UnterWiss_1993_4_Baumert_Lernstrategien_motivationale_Orientierung.pdf , 22.05.2018].

Brammerts, Helmut und Kleppin, Karin (2001). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem: Ein Handbuch*. Forum Sprachlehrforschung, Tübingen: Stauffenburg, 10.

Broszinsky-Schwabe, Edith (2011). *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse – Verständigung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften (Wiesbaden), 117-136.

Budarina Anna O., Shevchenko Elizaveta (2014). International Projects on Cross-cultural Competence Enhancement in the Baltic Region. In: *Deutsch-Russischer Wissenstransfer zwischen Forschung, Bildung und Wirtschaft, Materialien der DAAD-Konferenz Archangelsk*.

Camilleri, Anthony F.; Ehlers, Ulf Daniel; Pawlowski, Jan (2014). *State of the Art Review of Quality Assurance related to Open Educational Resources (OER)*, ISBN 978-92-79-379161 (pdf), Luxembourg Publications Office of the European Union.

Chauvin, Pascale; Hoffmann, Julia; Seeliger-Mächler, Bianca (2012). *Win-Win für Sprache und Kultur, Projektbericht (2012)*. Erhältlich bei Fremdsprachen- und Medienzentrum der Universität Greifswald

Cvilkaitė, Jurgita (2014). Language Learning in Tandem: Elements, Principles and Perspectives. In: *Sustainable Multilingualism 04/2014*, [7].

Heinrich, Martin (2004). *Innere Schulreform zwischen Autonomie und Fremdbestimmung. Historisch-systematische und empirisch-fallrekonstruktive*

Studien zur pädagogischen Freiheit in der „Neuen Schulentwicklung“. Arbeitstitel/Manuskript. Münster 2004a.

Holec, Henri (1980). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Kecskes, Istvan (2014). *Intercultural Pragmatics*. New York: Oxford University Press.

Little, David; Ushioda, Ema (1998). *Designing, implementing and evaluating a project in tandem language learning via e-mail*. In: ReCALL 10 (1), 95-101.

Pawley, Andrew / Syder, Frances Hodgetts (1983). *Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency*. In: Richards, J.C. / Schmidt, R.W. (Hrsg.): *Language and communication*. New York: Longman, 191-226

Riemer, Claudia (2010). Nativistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York: De Gruyter Mouton, 1. Halbband (S. 799-806).

Schulz von Thun, Friedemann (1981). *Miteinander reden 1 – Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.

Skehan, Peter (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. In: *Applied Linguistics* 17, S. 38–62.

Tassinari, Maria Giovanna (2010). *Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.

Thevs, Katja (2015). SEAGULL - Smart Educational Autonomy through Guided Language Learning. Unterstützung für autonomes Tandemlernen. In: H. P. Krings; B. Kühn (Hrsg.): *Fremdsprachliche Lernprozesse. Erträge des 4. Bremer Symposiums zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Bochum: AKS-Verlag, S. 174-185.

Vester, Frederic (1998). *Denken, Lernen, Vergessen* (25. Aufl.). München: dtv.

Wygotsky, Lew Semjonowitsch (1977). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Wild, Klaus-Peter (2000). *Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen* (1. Aufl.). Münster: Wachsmann.

Onlinequellen

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Fremdsprachen. [Online: <http://www.europaescher-referenzrahmen.de>, 13.06.2018].

Hook Up! (jetzt: „Speak Up!“) in Campus Europae. [Online: <http://speakup-erasmus.eu>, 13.06.2018].

PIWIK/ Matomo Open Analytics Platform. [Online: <https://matomo.org>, 13.06.2018].

Abkürzungsverzeichnis

DAAD	-	Deutscher Akademischer Austauschdienst
EACEA	-	Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
EU	-	Europäische Union
FMZ	-	Fremdsprachen- und Medienzentrum
GER	-	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
OER	-	Open Educational Resources
PDF	-	Portable Document Format

Workshops als Instrument zur Erweiterung methodischer Kompetenzen

Sabine Beyer & Katharina Grenningloh

Abstract

Das Tandemprogramm am Sprachenzentrum der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster umfasst neben den Einführungsveranstaltungen und den begleitenden Sprachlernberatungen sechs Workshops, die inhaltlich unterschiedliche Aspekte des autonomen Lernens im Tandem behandeln. In unserem Artikel stellen wir die Ergebnisse einer explorativen Studie vor, in der wir unterschiedliches Datenmaterial aus dem Wintersemester 2016/2017 daraufhin ausgewertet haben, wie die Workshops das selbstgesteuerte Lernen im Tandem beeinflussen.

Schlüsselwörter: Tandem – Kompetenzerweiterung – Kompetenzentwicklung – Autonomieförderung – Workshops – Wirksamkeit – Qualitätssicherung – Lernerautonomie

1 Einleitung

Am Sprachenzentrum der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster ist das Sprachenlernen im Tandem seit dem Wintersemester 2007/2008 curricular fest verankert, sowohl als Präsenztandem an der Universität Münster, als auch als E-Tandem und in Form von Intensiv-Tandemkursen mit unterschiedlichen Partneruniversitäten. Die Teilnehmenden werden beim selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen durch ein breites Spektrum aufeinander abgestimmter Angebote begleitet. Das Programm umfasst neben Einführungsveranstaltungen in das Sprachenlernen im Tandem und begleitenden Sprachlernberatungen auch sechs Workshops. Nach einer

kurzen Definition unseres Verständnisses von Methodenkompetenz stellen wir die sechs Workshops inhaltlich vor. Im weiteren Verlauf werden wir erläutern, welche Ziele im Einzelnen mit den Workshops verfolgt und welche Kompetenzen durch die Teilnahme an den Workshops idealerweise gefördert und ausgebaut werden. Anschließend stellen wir die Ergebnisse einer explorativen Studie vor, in der wir unterschiedliches Datenmaterial aus dem Wintersemester 2016/2017 daraufhin ausgewertet haben, wie die Workshops das selbstgesteuerte Lernen im Tandem beeinflussen. Insbesondere interessiert hat uns, ob sich die Wirksamkeit der Workshops in Bezug auf die Gestaltung der Tandempartnerschaft und auf das individuelle Sprachenlernen im Laufe des Semesters beobachten lässt. Insgesamt bestätigen die Ergebnisse unseren subjektiven Eindruck, dass die Workshops von den Teilnehmenden nicht nur gut angenommen werden, sondern tatsächlich auch Einfluss auf das Lernverhalten haben.

2 Methodische Kompetenzen und Inhalte der Tandem-Workshops

2.1 Methodenkompetenz

Wir definieren Methodenkompetenz als Fähigkeit zur Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Anwendung von individuell auf die Lernziele angepassten Lernhandlungen. Die Strukturierung des Lernens, Beschaffung von Informationen und geeignetem Material auf der einen Seite, kontinuierliches *Monitoring* und Reflektieren des Lernprozesses sowie Anwendung von Problemlösungsstrategien auf der anderen Seite fassen wir unter metakognitive Lernhandlungen. Ähnlich wie Bimmel (2009/2010) verstehen wir u. a. Gedächtnis-, Sprachverarbeitungs- und Sprachgebrauchsstrategien als kognitive Lernhandlungen, sowie z. B. Selbstmotivation und Empathievermögen als affektive und soziale Ziele.

Die methodische Kompetenzerweiterung sehen wir als wichtige Voraussetzung für die Autonomieförderung. Durch die Teilnahme an den Workshops werden zudem die Fähigkeit kooperativ zu handeln als auch die Fähigkeit zur Selbstmotivation als Grundlage von Lernerautonomie gefördert (vgl. Bimmel 2009, 363).

Die inhaltliche Schwerpunktsetzung (u. a. Lernzielbestimmung, Interkulturelle Kompetenzen, Strategien zum Wortschatzlernen) zielt darauf ab, die Teilnehmenden in ihrer Rolle als autonome (Fremd-) Sprachenlernende zu stärken und so ihre methodischen Kompetenzen zu erweitern.

2.2 Rahmenbedingungen und Inhalte

Jedes Semester werden den Studierenden sechs thematische Workshops angeboten, die ihnen neue Impulse geben und dem gemeinsamen Austausch mit anderen Teilnehmenden dienen sollen. Die Workshops sind als Instrument¹ zur Autonomieförderung beim Sprachenlernen im Tandem ein Teilbereich des Tandemprogramms. Mindestens zwei der sechs Workshops sind obligatorisch zu besuchen, sofern die Teilnehmenden Kreditpunkte erwerben möchten. Der Besuch weiterer Workshops ist freiwillig. Alle Workshops haben einen Umfang von mindestens 90 Minuten und maximal zwei Zeitstunden und finden in Zweierblöcken an drei Freitagen statt. Zum Zeitpunkt der Untersuchung verteilten sich die Workshops auf einen Zeitraum von Oktober bis Dezember. Folgende Themen des selbstgesteuerten Sprachenlernens werden berücksichtigt:

- Interkulturelles Lernen im Tandem
- Lernzielbestimmung und Lernorganisation
- Die Arbeit mit dem Logbuch
- Strategien zum Wortschatzlernen
- Verbesserung der mündlichen Kompetenzen
- Lernmaterialwerkstatt

Im Workshop **Interkulturelles Lernen im Tandem** widmen wir uns der interkulturellen Dimension des Lernens im Tandem, da in einer Tandempartnerschaft nicht nur SprecherInnen unterschiedlicher Muttersprachen aufeinandertreffen, sondern gleichzeitig zwei Menschen, die kulturell unterschiedlich geprägt wurden (vgl. Bechtel 2010). Beim

¹ Weitere Instrumente im Tandemprogramm sind u. a. die Sprachlernberatungen, die kursbegleitende Lernplattform (Moodle) sowie das Lerntagebuch.

Tandemlernen entstehen daher immer interkulturelle Kommunikationssituationen, die ein idealer Ort für die Entwicklung interkultureller Kompetenz sind. Im Workshop versuchen wir bei den Teilnehmenden zunächst ein Bewusstsein für die eigene kulturelle Prägung zu schaffen, gehen dabei aber von einem offenen und dynamischen Kulturverständnis aus, das auch die individuellen Unterschiede der Teilnehmenden berücksichtigt. Ein Kurzvideo, das zeigt, wie schnell stereotype kulturelle Zuschreibungen entstehen können, wird zum Anlass genommen, über eigene Erfahrungen zu berichten. Die Arbeit mit *critical incidents* dient dabei in erster Linie der Sensibilisierung dafür, wie Missverständnisse in der Kommunikation entstehen und wie in interkulturellen Begegnungen damit umgegangen werden kann. Längerfristiges Ziel ist es, durch den interkulturellen Austausch im Tandem die Fähigkeit zum Perspektivwechsel zu erweitern. Zusätzlich zu den Übungen in der Gruppe können die Teilnehmenden Materialien zu unterschiedlichen Themenbereichen wie u. a. Aufgaben zur Wahrnehmung, zum Kulturvergleich, zu Sprache und Kommunikation auswählen. Diese Aufgaben probieren sie im Anschluss mit den jeweiligen TandempartnerInnen oder anderen Tandemlernenden aus, evaluieren sie für ihre Lernziele und passen sie ggf. an.

Ausgehend von unterschiedlichen Definitionen des Begriffs „Lernziel“ und ersten Versuchen der Lernziel-Formulierung seitens der Teilnehmenden wird im ersten Teil des Workshops **Lernzielbestimmung und Lernorganisation** an Lernziel-Kriterien gearbeitet. Mit diesen Kriterien wird anhand eines Beispiels verdeutlicht, welche Überlegungen und (planungsstrategischer) Schritte es bedarf, ein Lernziel möglichst konkret zu formulieren, zu operationalisieren und überprüfbar zu machen (vgl. Brammerts et al. 2005). Vor dem Hintergrund dieser Ideen und Erkenntnisse beschäftigen sich die Teilnehmenden dann im zweiten Teil mit verschiedenen Möglichkeiten der Lernzielbestimmung für das autonome Sprachenlernen. Mithilfe unterschiedlicher Planungsstrategien versuchen sie, ihre individuellen Lernziele für das Semester zu definieren und auszuformulieren sowie das Semester zu planen. Folgende Fragen sollen dabei den Planungsprozess unterstützen: Wie müssen Lernziele formuliert werden, damit sie im Tandem erreicht werden können? Wie muss das eigene Lernen und das Lernen mit dem Partner geplant werden, damit die eigenen Lernziele verfolgt werden

können? Wie kann überprüft werden, ob die eigenen Lernziele erreicht wurden?

Der Frage zu verschiedenen Möglichkeiten der schriftlichen und mündlichen Dokumentation und Reflexion des Tandemlernens wird im Workshop **Die Arbeit mit dem Logbuch** nachgegangen. Die Teilnehmenden versuchen anhand der Durchsicht von (anonymisierten) Logbuch-Auszügen vorheriger Tandemlernender einen ersten Eindruck von der Logbucharbeit zu bekommen. In einem zweiten Schritt arbeiten sie daran, auf Grundlage ihrer (optimalerweise) bereits gesetzten Lernziele, eine für sie passende Form der Dokumentation zu finden. Die Möglichkeit der freien Gestaltung des Lerntagebuchs versucht allen Arten von Lernzielen, Lern(er)typen und Lernstrategien und -techniken gerecht zu werden. Sowohl eine ausschließlich schriftliche Dokumentation (z. B. Vorlage des Sprachenzentrums, eigene Mappe/eigenes Heft, ein Blog online) als auch eine ausschließlich mündliche Dokumentation (z. B. Audio- und/oder Videoaufnahmen) sind möglich. Ebenfalls ist die Kombination aus schriftlicher und mündlicher Dokumentation möglich: Hier kann zum Beispiel der Wortschatz, der zuvor in einer Mindmap als Ergebnissicherung der Tandemsitzung festgehalten wurde, in einem Dialog, Interview usw. gefestigt werden.

Über **Strategien zum Wortschatzlernen** tauschen sich die Teilnehmenden in einem weiteren Workshop aus. Anhand von Beispielen entdecken die Teilnehmenden, über welche Strategien zur Bedeutungserschließung sie bereits verfügen und beschäftigen sich dann mit den unterschiedlichen Arten von Wortschatz (rezeptiv, produktiv, potenziell). Ihnen wird deutlich gemacht, dass Wortschatzlernen mehr ist als das Lernen von Einzelwörtern, und dass es sich lohnt, Wörter im Kontext und in Mehrworteinheiten zu lernen, die als Ganzes aus dem mentalen Lexikon abgerufen werden können. Sie überlegen zusammen, nach welchen Kriterien der (individuelle) Lernwortschatz ausgewählt wird und worauf beim Lernen neuer Wörter oder lexikalischer Einheiten geachtet werden sollte. Sie tauschen sich ebenfalls darüber aus, mit welchen Methoden sie bisher Wortschatz gelernt haben und lernen anhand von Beispielen neue Strategien und Techniken kennen. Diese probieren sie im Workshop aus und evaluieren sie, um damit ihr Methodenrepertoire für das Wortschatzlernen (nicht nur) im Tandem zu erweitern.

Der Workshop **Verbesserung der mündlichen Kompetenzen** beschäftigt sich mit Strategien und Methoden zur Verbesserung der Aussprache und des mündlichen Ausdrucks. Voraussetzung für die Teilnahme am Workshop sind entweder Audioaufnahmen, die die Teilnehmenden individuell, z. B. in ihren Tandemsitzungen oder während der anschließenden Dokumentation, gemacht haben, oder aber das Mitbringen eines aufnahmefähigen Endgerätes, mit dem zu Beginn des Workshops eine kurze Aufnahme gemacht wird. Die Teilnehmenden analysieren ihre mündlichen Beiträge in der Zielsprache hinsichtlich zuvor gemeinsam zusammengetragener Kriterien. Auf der Basis dieser Analyse wählen sie für ihre individuellen Bedarfe geeignetes Material und probieren es aus. Ziel des Workshops ist es, den Lernenden Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie einerseits im Tandem an die eigenen Lernziele angepasste Gesprächsanlässe schaffen und das Feedback einer Muttersprachlerin/ eines Muttersprachlers nutzen und sich andererseits auch auf Gesprächssituationen außerhalb des Tandems vorbereiten können. Die Aufnahme der eigenen mündlichen Produktionen dient auch über den Workshop hinaus als Anregung für eine mögliche Methode zur Selbstevaluation im Tandem und beim individuellen Lernen.

In der **Lernmaterialwerkstatt** überlegen die Teilnehmenden, wie und wo Lernmaterial zu finden ist, das zu den individuellen Lernzielen passt und für das Lernen im Tandem geeignet ist. Im Austausch mit anderen Lernenden schauen sie, mit welchem Material und/oder mit welchen Medien bisher im Tandem gelernt wurde, und über welche Themen sie mit ihren LernpartnerInnen in den Tandemsitzungen sprechen. Es werden Überlegungen dazu angestellt, welches Material für welche Art von Lernzielen sinnvoll ist, bevor in der praktischen Phase mit verschiedenen von uns zur Verfügung gestellten Materialien gearbeitet wird. Ideen für die Tandemarbeit werden anhand individuell ausgewählter Materialien gesammelt und die Ergebnisse in einem abschließenden Plenum (Blitzlicht) festgehalten.

2.3 Ziele

Ausgangspunkt für die Entwicklung der Workshops war die Beobachtung, dass nicht alle Lernenden im Tandem gleichermaßen in der Lage sind, die Potenziale des selbstgesteuerten Lernens zu nutzen (vgl. Beyer & Grenningloh

i. Druck). Lernerautonomie ist als Prozess zu begreifen, bei dem die Lernenden in unterschiedlichem Maße Unterstützung benötigen. Aus diesem Grund wollten wir den Studierenden neben der Sprachlernberatung mit dem Angebot thematischer Workshops ein weiteres Instrument zur Verfügung stellen, das ihnen hilft, das Lernen im Tandem zu planen und zu reflektieren. Da wir mit Little (2001) der Auffassung sind, dass Lernen vor allem in sozialer Interaktion stattfindet, halten wir es für lernförderlich, wenn es über die Zweierkonstellation des Tandems hinaus auch die Möglichkeit gibt, sich in Gruppen auszutauschen. Die Workshops zielen dabei hauptsächlich auf die Erweiterung der strategischen und methodischen Kompetenzen ab (vgl. Kapitel 2.1).

Neben dem Ausbau der Selbststeuerungskompetenzen für das Lernen im Tandem (und darüber hinaus auch für andere Lernkontexte) hat das Sprachenlernen im Tandem zwar das übergeordnete Ziel, in der Interaktion mit SprecherInnen der Zielsprache angemessen handeln zu können – sowohl in Bezug auf den Sprachgebrauch, als auch in Hinblick auf interkulturelle Kompetenzen. Die zu fördernden Kompetenzen beschränken sich somit nicht allein auf die Lernsituation Tandem, sondern auch auf potenzielle zukünftige exolinguale Kommunikationssituationen. Untersucht haben wir vorerst aber lediglich die Äußerungen und Manifestationen der Lernenden in Bezug auf das Lernen im Tandem. Der Transfer auf andere Kontexte bleibt daher unberücksichtigt und wäre ein interessanter Gegenstand für weitere Untersuchungen. Zudem haben wir uns bei der Auswertung der Workshops im Wesentlichen auf die Förderung methodischer Kompetenzen beschränkt, da diese für uns am ehesten beobachtbar waren. Zu den für die Selbststeuerung beim Tandemlernen wichtigen metakognitiven Kompetenzen gehören unseres Erachtens folgende:

- eigene Ressourcen erkennen und nutzen,
- neue Lernstrategien/strategische Lernhandlungen² kennenlernen, an die eigenen Lernziele und den eigenen Lerntyp anpassen und anwenden,

² Wir stützen uns auf die Definition von Lernstrategien von Westhoff (2001), nach der eine Lernstrategie ein „Plan von (mental) Handlungen [ist], um ein Lernziel zu erreichen“ und die Ausführung des Plans als strategische Lernhandlung (oder Lerntechnik) bezeichnet wird (Bimmel 2009).

- Lernmaterialien selbst beschaffen, beurteilen und an die eigenen Lernziele anpassen und verwenden,
- die Tandemsitzungen zeitlich, inhaltlich und den Lernzielen entsprechend in Absprache mit dem/der TandempartnerIn sinnvoll und kreativ planen und durchführen,
- den eigenen Lernprozess und Lernerfolg einschätzen, dokumentieren und reflektieren.

In den einzelnen Workshops werden zur Förderung der genannten Kompetenzen unterschiedliche Strategien und Lernhandlungen trainiert und angewendet.

Metakognitive Strategien werden, wie oben beschrieben, explizit in den Workshops **Lernorganisation im Tandem**, **Die Arbeit mit dem Logbuch** und **Materialwerkstatt** thematisiert, in den anderen Workshops durch den Austausch untereinander und den permanenten Bezug auf die Methoden im Tandem immer wieder bewusst gemacht und geübt, so z. B. im Workshop **Mündliche Kompetenzen**, wenn die Lernenden ihre eigenen Sprachproduktionen beurteilen.

Neben diesen metakognitiven Strategien steht in den Workshops **Strategien zum Wortschatzlernen** und **Mündliche Kompetenzen** sowie teilweise auch im Workshop **Interkulturelles Lernen im Tandem** vor allem die Erweiterung kognitiver Strategien im Vordergrund. So werden z. B. Gedächtnisstrategien wie das Visualisieren, Systematisieren und Kategorisieren geübt, ebenso wie Sprachgebrauchs- bzw. Kommunikationsstrategien (z. B. Bedeutungserschließung aus dem Kontext, nonverbale Kommunikation, Umschreiben, Aufsuchen authentischer Orte usw.). Darüber hinaus werden in der interaktiven Arbeit in den Workshops auch affektive Ziele (z. B. sich gegenseitig Mut machen und motivieren) und, insbesondere im interkulturellen Workshop, soziale Ziele (kooperieren, sich in andere hineinversetzen usw.) verfolgt.

3 Datenerhebung

Um uns einen Eindruck davon zu verschaffen, wie die Workshops von den Teilnehmenden generell angenommen werden, und möglicherweise auch Aufschluss darüber zu erhalten, ob die Teilnahme an den Workshops tatsächlich Einfluss auf das weitere Lernen im Tandem hat, haben wir uns auf eine Sammlung von Daten und Dokumenten gestützt, die im Wintersemester 2016/2017 erhoben und zusammengestellt wurden, und haben diese interpretativ ausgewertet. Die untersuchten Dokumente und Erhebungsinstrumente werden im Folgenden aufgelistet.

3.1 Schriftliche Befragung

Gegen Ende des Semesters führten wir eine Fragebogenerhebung durch. Der anonyme Online-Fragebogen bestand aus 24 teils offenen, teils geschlossenen Fragen zu der Zufriedenheit mit den Workshops und den Auswirkungen der Workshops auf das Lernen im Tandem³. Der Fragebogen stand sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch zur Verfügung. Der Rücklauf war erwartungsgemäß gering (zehn beantwortete Fragebögen von 25 Teilnehmenden insgesamt). Es kann davon ausgegangen werden, dass der Fragebogen überwiegend von den höher motivierten Teilnehmenden beantwortet wurde, so dass die Repräsentativität der Antworten begrenzt ist.

3.2 Dokumente

3.2.1 Logbücher der Teilnehmenden

Die Teilnehmenden geben ihre Logbücher im Laufe des Semester entweder auf elektronischem Weg oder in der Sprachlernberatung/im Evaluationsgespräch als Papierversion ab. In den Logbüchern interessierten uns im Zeitraum der Untersuchung sowohl die Reflexionen der Teilnehmenden, als auch die Aktivitäten und Lernmethoden, die dort dokumentiert wurden. Weiterhin wollten wir auch herausfinden, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Besuch des Workshops **Die Arbeit mit dem Logbuch** und der Art und Weise, wie die Logbücher im Anschluss geführt wurden, gab. Aufschlussreich war für uns auch die letzte Seite des Logbuchs,

³ Der Fragebogen ist im Anhang abgedruckt.

die der Vorbereitung auf das Evaluationsgespräch dient und auf der die Teilnehmenden abschließend verschiedene Aspekte des Tandemprogramms reflektieren (siehe Anhang). Die letzte Seite enthielt bis zu dem genannten Zeitpunkt allerdings keine spezielle Frage zu den Workshops.

3.2.2 Aufnahmen von Sprachlernberatungs- und Evaluationsgesprächen

Zu Zwecken der eigenen Weiterentwicklung und für Schulungszwecke nehmen wir möglichst alle Beratungsgespräche mit dem Einverständnis der Teilnehmenden auf. In der Regel kommt im Laufe des zweiten Beratungsgesprächs, spätestens aber im Evaluationsgespräch die Sprache auf die Workshops und die Anregungen, welche diese für das Tandemlernen gegeben haben.

3.2.3 Kursevaluation am Ende des Semesters (25 abgegebene Fragebögen)

Die Kursevaluation beinhaltet allgemeine Fragen zum Tandemprogramm sowie spezielle Fragen zu den Bereichen Einführungsveranstaltung, Sprachlernberatung, Workshops und Projektberatung.

4 Auswertung

Bei der Auswertung der Umfrage haben sich verschiedene Kategorien, die wir in den im weiteren Verlauf aufgeführten Dokumenten weiter analysiert haben, herauskristallisiert:

- Themen der Workshops
- Zeitpunkte der Workshops im Semester
- Materialien/Arbeitsweisen
- Einfluss der Workshops auf das weitere Lernen im Tandem

4.1 Bewertung der Workshops durch die Studierenden

4.1.1 Themen der Workshops und Zeitpunkte der Workshops im Semester

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen uns, dass die Workshops gut angenommen werden und die Themenauswahl überwiegend als angemessen und hilfreich eingeschätzt wird. Hundert Prozent der Befragten gaben an, dass ihnen alle Themen zugesagt (und keine gefehlt) haben. Eine Aussage war

Workshops als Instrument zur Erweiterung methodischer Kompetenzen

z.B.: „In my opinion they are all great Topics that can for sure help with the Tandem experience.“ (anonym)

Die festgelegten Termine der einzelnen Workshops, die, wie bereits erwähnt, zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen Ende Oktober und Mitte Dezember stattfanden, wurden von 70 Prozent der Befragten als passend bewertet. Auch die Länge der einzelnen Workshops von 90 bis 120 Minuten wurde von 70 Prozent als genau richtig eingestuft. Neben der positiven Kritik bekamen wir auch Feedback mit Verbesserungswünschen:

Ich hätte gerne an weitem Workshops teilgenommen, da die Themen für das Lernen im Tandem sehr passend gewählt waren. (anonym)

Das Workshop Lernziel passt am anfang des Semester natürlich gut. Über die anderen kann ich nicht eine Meinung haben, aber wahrscheinlich wäre es alles besser wenn es früh sein könnte. (anonym)

[...] Außerdem finde ich, dass die einige Themen früher im Semester hätten stattfinden sollen. (anonym)

4.1.2 Materialien und Arbeitsweisen

Des Weiteren bewerteten die Teilnehmenden, was ihnen an den Workshops besonders gut gefallen hat. Genannt wurden diesbezüglich vor allem die Materialien (80 Prozent) sowie die Vermittlung der Inhalte durch die Workshop-Leitung und der Austausch mit den anderen Teilnehmenden zu jeweils 60 Prozent. Auch die Arbeitsformen in den Workshops wurden von 50 Prozent positiv bewertet. Bezüglich der Gruppendynamik scheint es zwar konkrete Anregungen durch andere Paare zu geben: „Ich habe gelernt, dass manchmal die Studenten mit Haftnotizen lernen. Sie haben Haftnotizen auf Deutsch in seine Dingen Zuhause, um die Namen zu erinnern und ich finde es sehr lustig und es kann funktioniert.“ (anonym). Viel mehr wird allerdings der Vergleich und Austausch mit den anderen Teilnehmenden in Bezug auf die Art und Weise, das Tandem zu organisieren, sowie die Gruppenarbeit mit anderen Tandempaaren im Workshop selbst wertgeschätzt, was die folgenden Zitate zeigen:

Bei einer Aufgabe (Wortschatz) hatten wir uns gegenseitig unterstützt. Es war schön verschiedene Ideen zu sammeln und am Ende zu gemeinsamen Punkt kommen zu können. (anonym)

Auch die Veranstaltungen wurden von beiden Tandempartnern gemeinsam besucht, dass fand ich gut, sie schienen einen engeren

Kontakt zu haben; fester/e Termine in der Woche zum Treffen“
(anonym)

Bei den Gruppenarbeiten haben wir uns gut unterhalten. [...] Sowieso war der Austausch interessant und hilfreich. (anonym)

Die Workshops können somit also auch als Regulativ dienen, indem die Teilnehmenden sich an anderen Tandempaaren orientieren:

Durch die Workshops bekam man eine neue/andere Sichtweise auf das Tandem. Danach probierte ich neue Lernmethoden mit meinem Tandempartner aus. Außerdem hatte man die Möglichkeit sich mit anderen Tandempaaren auszutauschen und sich zu vergleichen, z.B. wie oft und wo sich die anderen Treffen, was sie inhaltlich bearbeiten und welche Sprachen sie lernen oder wo sie herkommen. (anonym)

Gleichzeitig erfahren die Teilnehmenden aber auch, dass gerade das Lernen im Tandem sehr individuell und bei jedem Paar aufgrund vielfältiger Faktoren höchst unterschiedlich ist: „I learn that not everyone has the same objectives and thats way not everyone should follow the same type of learning process.“
(anonym)

4.2 Einfluss der Workshops auf das weitere Lernen im Tandem

Um einen Einblick in die Wirksamkeit der Workshops in Bezug auf die Arbeit im Tandem zu erhalten, konzentrierten wir uns bei der Untersuchung auf folgende Fragen: Wurden die Workshops alleine oder mit dem/der TandempartnerIn besucht? Welche Anregungen und Ideen haben die Befragten aus den Workshops mitgenommen und was wurde (gemeinsam oder alleine) davon umgesetzt? Weiterhin interessierte uns, inwiefern sich die Art und Weise, im Tandem zu lernen, nach dem Besuch der Workshops geändert hat, und wie sich (sprachliche) Fortschritte und ggf. eine Erweiterung methodischer Kompetenzen bemerkbar machen (Was können Sie durch den Besuch der Workshops jetzt besser?).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Workshops überwiegend ohne TandempartnerIn besucht wurden. Die Auswahl der Workshops richtete sich bei ca. der Hälfte der Befragten nach den Interessen und Bedürfnissen: „Die waren die geeignetsten für meine Bedürfnisse“. (anonym), und auch der zeitliche Faktor spielte eine Rolle: „Leider waren das die einzigen beiden Termine, an denen ich Zeit hatte“ (anonym).

Workshops als Instrument zur Erweiterung methodischer Kompetenzen

Auf die Frage danach, welche Anregungen und Ideen aus den Workshops mit ins Tandem genommen wurden, gab es sowohl allgemeine Antworten, die die vielen verschiedenen Lernmethoden hervorhoben, als auch konkrete Angaben, wie die folgenden Zitate zeigen:

Ich habe ein paar Strategien kennengelernt, die ich später umgesetzt habe. In diesem Sinne waren die Workshops hilfreich. (anonym)

Ja. Ich habe so viele gute Tipps bekommen, wie kann ich Deutsch effektiv lernen. Jetzt weiß ich auch, welche Methoden mir am besten passen. (anonym)

[...] aber generell fand ich die Idee interessant, auf den Weihnachtsmarkt zu gehen und verschiedene Lebensmittel zu benennen o.ä., um den Wortschatz, auf spielerische Art und Weise, zu erweitern. (anonym)

Vokabeln zum Lernen anders strukturiert, farblich gekennzeichnet, z.B. Pflanzennamen grün. (anonym)

Ich habe eine Mind-Map für eine Sitzung vorbereitet, und über sie haben wir im Tandem gesprochen. (anonym)

Besprechung von Lieblingsbüchern zu unterschiedlichen Themenbereichen (Medizin-Thriller etc.). (anonym)

Ich habe interessante Methoden gelernt, wie; lernen kann man auch während man spielt... (anonym)

[...] In dem IV. habe ich die Mind-Map kennengelernt, und andere Strategien, um Vokabeln zu lernen und im Kopf abspeichern. In dem V. habe ich Konversationsübungen gemacht, wie Bilderbeschreibung. (anonym)

Es wird sichtbar, dass sich die Antworten der Befragten sowohl auf deklaratives, als auch auf prozedurales Wissen bezogen.

Für 60 Prozent der Befragten hat sich durch die Workshops die Art und Weise, wie sie im Tandem lernen, geändert. Begründet wurde dies vor allem mit einer Veränderung im strategischen und methodischen Bereich:

Lernstrategien flossen in gemeinsames und eigenes Lernen ein. (anonym)

Mehr Vorbereitung, kreativere Ideen, nicht mehr nur grammatische Themen. (anonym)

It helped me to get out of the old Idea of learning. Thanks to that Workshop I understand that i could improve my Skills listening to

deutsch Videos or attending to Vorlesunge because that was just the perfect way to improve my 'listenening skills. (anonym)

Auch die eigene Einschätzung darüber, welche Kompetenzen sich durch die Workshops verbessert haben, bezog sich häufig auf methodische Kompetenzen:

Ich kann besser ausdenken, wie man das Tandemlernen verbessern kann, wie man Kreativität einbringen kann. (anonym)

Ich kann mir die Lernmethoden bestimmen, welcher für mich geeignet ist. (anonym)

Die Sitzungen ein wenig interessanter und abwechslungsreicher zu gestalten; mehr mit dem Tandempartner zu kommunizieren. (anonym)

Mehrere Teilnehmende betonten neben der Interaktion explizit den Nutzen der Workshops für das kooperative Lernen, sowohl mit dem/der TandempartnerIn als auch im Austausch mit den anderen Workshopteilnehmenden:

Durch die Workshops bekam man eine neue/andere Sichtweise auf das Tandem. Danach probierte ich neue Lernmethoden mit meinem Tandempartner aus. Außerdem hatte man die Möglichkeit sich mit anderen Tandempaaren auszutauschen und sich zu vergleichen, z.B. wie oft und wo sich die anderen Treffen, was sie inhaltlich bearbeiten und welche Sprachen sie lernen oder wo sie herkommen. (anonym)

Ich kann noch besser auf andere fremde Menschen zugehen und schnell ein Gespräch anfangen, egal, ob auf Englisch, Deutsch oder einer anderen Sprache. Das Gefühl einer Gruppe fand ich sehr angenehm, da man ansonsten ziemlich alleine mit dem Tandempartner ist und sehr autonom arbeitet. (anonym)

Eine weitere Meinung bezog sich explizit auf die Workshops zur Lernorganisation und zum Führen des Logbuchs: „The main Idea was the concept of Lernziel and the big importance of define it in order to have concrete objectives. It was a great help to set my goals.“ (anonym)

Außerdem werden sprachliche Kompetenzen genannt, die nach Aussage der Teilnehmenden durch die Workshops verbessert wurden: „I can understand much better all the Seminars and Vorlesunge that I attend.“ (anonym).

Diese Feedbacks bestätigen, dass die Workshops bezüglich neuer Ideen und Methoden im Tandem für die Teilnehmenden zielführend sind. Interessant erscheint uns ebenfalls, dass von zwei Teilnehmenden explizit die Formulierung von Lernzielen als Kompetenz genannt wird, die durch die Workshops verbessert wurde.

Da die Befragung anonym war, konnten wir die Aussagen nicht mit den später geäußerten Erfahrungen und Dokumenten derselben Personen abgleichen. Die Ergebnisse verschaffen uns zusammenfassend aber einen ersten guten Überblick über die relevanten Inhalte und Methoden.

5 Fazit

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse aus der Umfrage, aus den Logbüchern sowie den Evaluationsgesprächen, dass die Interessen und Bedürfnisse (der befragten TeilnehmerInnen) weitestgehend berücksichtigt werden. Oftmals ist es vielen Teilnehmenden aufgrund terminlicher Überschneidungen nicht möglich, zu den Workshops zu kommen, die ihnen für ihr Lernvorhaben am relevantesten erscheinen oder die sie gerne aus reinem Interesse an der Thematik besuchen würden. Bestätigt wurden wir jedoch darin, die Workshops allesamt in den ersten Semesterwochen durchzuführen.

Methodik und Arbeitsformen der Workshops erweisen sich als sehr lernförderlich und haben neben der Förderung zum Austausch zwischen den einzelnen Teilnehmenden einen nachhaltigen Effekt auf die (thematische) Umgestaltung der Tandemsitzungen. Die Teilnehmenden nutzen die Workshops nicht nur zum Kennenlernen und Ausprobieren neuer Lernstrategien, sondern auch zur Erweiterung ihrer persönlichen Ressourcen (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen usw.). Demnach haben die Workshops großen Einfluss auf das Vorgehen beim selbstgesteuerten Lernen (auch außerhalb des Tandemsettings) und motivieren zur Umsetzung neuer Ideen und zur Anwendung neu gelernter Strategien.

Die positiven Auswirkungen der Workshops auf die Erweiterung methodischer Kompetenzen wurden durch die Untersuchung bestätigt. Es hat sich gezeigt, dass die Wirksamkeit individuell unterschiedlich ist, was wir auf

die Eingangsvoraussetzungen (u. a. Sprachniveau, Wissen über Strategien und Methoden, persönlichkeitsbezogene Faktoren), mit denen jede/r Teilnehmende in die Workshops kommt, zurückführen. Die Frage, inwieweit die Workshops eine längerfristige Wirksamkeit zeigen, bleibt aber noch offen, denn dafür bedarf es einer auf längere Zeit angelegten Untersuchung.

Literaturverzeichnis

Bechtel, Mark (2010). Sprachentandems. In: Weidemann, Arne; Straub, Jürgen & Nothnagel, Steffi (Hrsg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript Verlag, 285-300.

Beyer, Sabine & Grenningloh, Katharina (im Druck). Initiierung von Selbstreflexion beim autonomen Lernen im Tandem – Erfahrungen aus dem Tandemprogramm am Sprachenzentrum der WWU Münster. *Dokumentation der 29. Arbeitstagung des AKS vom 3.-5. März 2016 an der Humboldt-Universität Berlin*.

Bimmel, Peter (2009). Lernstrategien: Pläne (mentalen) Handelns. In: Jung, Udo O.H. (2009): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (5. Aufl.). Frankfurt a. M. et al.: Lang, 362-369.

Bimmel, Peter (2010). 93. Lern(er)strategien und Lerntechniken. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch (1. Halbband)*. Berlin et al.: de Gruyter, 842-850.

Brammerts, Helmut; Calvert, Michael; Kleppin, Karin. (2005). Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In Helmut Brammerts & Karin Kleppin. (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch (2. Aufl.)*. Tübingen: Stauffenburg, 53-60.

Little, David (2001). Sprachenlernen im Tandem und Lernerautonomie. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg, 17-23.

Westhoff, Gerard J. (2001). Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken. In: Burkhardt, Armin; Steger, Hugo & Weigand, Herbert Ernst (Hrsg.) *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, Bd. 19.1, Berlin et al.: de Gruyter, 684-692.

Anhang 1

Fragenkatalog für den Online-Fragebogen⁴

1. Allgemein

- *Welche Workshops haben Sie besucht? I: Lernziele, II: Logbuch, III: Interkulturelle Kompetenz, IV: Wortschatz, V: Mündliche Kompetenzen, VI: Material*
- *Haben Sie die Workshops alleine oder mit Ihrem Tandempartner/Ihrer Tandempartnerin besucht? Alleine/mit meinem Tandempartner/meiner Tandempartnerin*
- *Warum haben Sie diese Workshops ausgewählt?*
- *Welche Anregungen und Ideen haben Sie aus den Workshops mitgenommen?*
- *Was haben Sie davon im Tandem oder alleine umgesetzt?*
- *Hat sich durch die Workshops Ihre Art und Weise im Tandem zu lernen geändert? Ja/Nein*
- *Wenn ja, wie? Woran können Sie das feststellen?*
- *Was können Sie durch den Besuch der Workshops jetzt besser?*
- *Haben Sie durch den Austausch mit den anderen Workshopteilnehmer/innen Anregungen und Ideen für Ihr Tandem erhalten. Ja/Nein*
- *Wenn ja, welche?*

2. Gestaltung und Durchführung der Workshops

- *Wie fanden Sie die Themen der Workshops? Haben Ihrer Meinung nach Themen gefehlt? Welche?*
- *War der Zeitpunkt der Workshops, die Sie besucht haben, aus Ihrer Sicht richtig gewählt? Warum/Warum nicht?*
- *Wie beurteilen Sie die Dauer (90-120 Minuten) der Workshops? Zu kurz-genau richtig – zu lang*
- *Was fanden Sie in den Workshops besonders gelungen?*
 - *Die Vermittlung der Inhalte durch die Workshopleitung*
 - *Der Austausch mit den anderen TeilnehmerInnen*
 - *Die Arbeitsformen (Gruppen-/Partnerarbeit etc.)*

⁴ Der Fragebogen wurde den Teilnehmenden zweisprachig Deutsch/Englisch online auf der Tandem-Lernplattform in Moodle (Feedback-Funktion) zur Verfügung gestellt.

- *Das im Workshop angebotene Material*
- *Sonstiges:*

- *Was hat Ihnen nicht so gut gefallen?*
- *Falls Sie Deutsch nicht als Muttersprache sprechen: Konnten Sie die Inhalte der Workshops gut verstehen?*

3. Nachbereitungsaufgabe

- *Fanden Sie die Nachbereitungsaufgabe sinnvoll? Warum / Warum nicht?*
- *In wieweit war die Bearbeitung der Aufgabe für Ihr weiteres Lernen im Tandem hilfreich?*
- *War der Umfang der Aufgaben angemessen? Ja/nein*

Anhang 2

Westfälische Wilhelms-Universität – Sprachenzentrum (SPZ) – Logbuch für Sprachenlernen im Tandem

Nach dem letzten Tandemtreffen

Bitte füllen Sie diese Seite **vor dem Evaluationsgespräch** aus.

1. War das Tandemlernen für mich erfolgreich? Warum (nicht)?
2. In welchen Bereichen kann ich Lernfortschritte feststellen?
3. Inwiefern entspricht dies meinen Lernzielen?
4. Konnte ich meinem/r Tandempartner/in helfen, seine/ihre Lernziele zu erreichen? Wie und in welchen Bereichen?
5. Wie / wozu habe ich das Logbuch genutzt?
6. Welche Vereinbarungen aus den Sprachlernberatungen konnte ich umsetzen, welche nicht?
7. Hat sich meine Art und Weise zu lernen geändert? Wenn ja, wie? Woran kann ich das feststellen?
8. Würde ich beim nächsten Mal etwas anders machen? Was? Warum (nicht)?
9. Was kann ich über meine/n <u>TandempartnerIn</u> sagen? (Komplimente, Einschätzung des Lernfortschritts, der Zusammenarbeit etc.)
10. Mein Statement zum Tandem (für die Homepage: Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>)

Internationale Schreibpartnerschaften an der Hochschule

Autonomes und kooperatives Fremdsprachenlernen zwischen Tandem und Schreibberatung

Ulrike Bohle & Ana Iglesias

Abstract

Die internationalen Schreibpartnerschaften kombinieren Sprachentandems mit Schreibberatung. Beide Lernformate teilen zwei grundlegende Prinzipien: autonomes Lernen und kooperatives Lernen. Der Beitrag fokussiert Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Umsetzung beider Prinzipien.

1 Einleitung

Seit dem Wintersemester 2010/11 bieten wir an der Universität Hildesheim regelmäßig internationale Schreibpartnerschaften an. Idee und Konzept sind aus der Kooperation von Kolleginnen aus dem Institut für interkulturelle Kommunikation – Elke Bosse mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Kommunikation und Ana Iglesias mit dem Schwerpunkt Fremdsprachendidaktik – sowie dem Institut für deutsche Sprache und Literatur – Ulrike Bohle mit dem Schwerpunkt Schreibdidaktik – entstanden. Entsprechend der drei Disziplinen verfolgen auch die Internationalen Schreibpartnerschaften eine dreifache Zielsetzung: Förderung des interkulturellen Lernens, Förderung von fremdsprachlichen Schreibkompetenzen (insbesondere bei akademischen Textsorten) sowie Förderung schreibdidaktischer Kompetenzen.

In der spezifischen Konstellation der internationalen Schreibpartnerschaften kombinieren wir Sprachentandems mit Schreibberatung. Beide Lernformate teilen zwei grundlegende Prinzipien: autonomes Lernen und kooperatives Lernen. Bei der Umsetzung dieser Prinzipien können bei beiden Lernformen Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt werden, die in diesem Beitrag fokussiert werden.

Nach allgemeinen Ausführungen zum autonomen und kooperativen Lernen stellen wir zunächst Tandems, dann Schreibberatung jeweils mit der Grundkonstellation, Umsetzung des autonomen und kooperativen Lernens und ihren Herausforderungen vor. Danach gehen wir auf die Umsetzung des autonomen und des kooperativen Lernens in den internationalen Schreibpartnerschaften ein. Wir schließen mit Ideen zur konzeptionellen Weiterentwicklung der ISP, Forschungsfragen, die sich aus unseren bisherigen Beobachtungen ergeben sowie einigen grundsätzlichen offenen Fragen.

2 Autonomes und kooperatives (Fremdsprachen-)Lernen

Allgemein herrscht Einigkeit über die Relevanz von Lernerautonomie und kooperativem Lernen als Schlüsselkompetenzen im Studium. Diese Kompetenzen sind unter anderem erforderlich, um die erhöhte Arbeitsverdichtung und den Leistungsdruck zu bewältigen, die mehrere AutorInnen (vgl. z. B. Vogel 2011) besonders in BA-Studiengängen sehen, nicht zuletzt im Fremdsprachenbereich. Darüber hinaus wird im Zuge von Internationalisierungsstrategien an der Hochschule der internationalen Vernetzung ein großer Stellenwert beigemessen, und diese kann ohne angemessene Kommunikationskompetenz in der Fremdsprache nicht gelingen.

2.1 Autonomes (Fremdsprachen)Lernen

Viel ist über (Fremdsprachen-)Lernerautonomie geschrieben worden. In der Fachliteratur treten immer wiederkehrende Diskussionen um die Definition des Autonomiebegriffes sowie um seine Komponenten auf. Von einigen AutorInnen wird die Unklarheit des Konzepts beklagt. Konsens herrscht aber darüber, dass die Lernerautonomie ein komplexes Konstrukt ist, nach

Tassinari (2010: 124) sogar „ein Konstrukt von Konstrukten“, bestehend aus mehreren Komponenten oder Dimensionen, die eng miteinander verbunden sind. Wir nehmen hier als grundlegend Holec (1979: 3) mittlerweile klassische Definition von Lernerautonomie als „la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. [...] c'est avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage“. Little (1997: 94) ergänzt diese Definition um Flexibilität und Transferfähigkeit. In diesem Sinne setzen wir autonomes Lernen nicht gleich mit Allein-Lernen, sondern verstehen darunter die Fähigkeit, eine Reihe von Entscheidungen zu treffen, wie z. B. die zu den Lernzielen passende Sozialform des Lernens auszuwählen. Darüber hinaus ist das Bestehen von verschiedenen Autonomiestufen allgemein akzeptiert.

Die Auseinandersetzung mit dem Konzept der Fremdsprachenlernerautonomie war zunächst praxisorientiert (vgl. Wolff 1994). Später erfolgte eine Verbindung zu nicht-radikalen konstruktivistischen Lerntheorien, die für viele AutorInnen als unbestreitbar gilt. Wolff (ebd.) ist der Ansicht, dass im autonomen Fremdsprachenlernen beinahe alle konstruktivistischen Lernprinzipien realisiert sind: die Verwirklichung der authentischen Lernumgebung durch die Förderung authentischer Interaktion in der fremden Sprache, das kooperative Lernen durch die Sozialform der Gruppenarbeit sowie der Bezug zur Wirklichkeit durch die Komplexität von authentischen Lerninhalten. Dazu zählt Little (1994, 1996, 2008) die Prinzipien von Lernerengagement, Lernerreflexion sowie die Anwendung der Fremdsprache als Mittel und Gegenstand der Kommunikation.

Im Zusammenhang mit der Lernerautonomie bzw. dem selbstgesteuerten Lernen lässt sich die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Holzkamp (1995) anführen. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass die Innenperspektive der Lernenden fokussiert wird, konkret das "sinnhafte Handeln" (Schmelter & Schmenk 2008: 215). Nach Holzkamp ist das Lernen erst möglich, wenn die Lernenden die Lernanforderungen bewusst für sich als Lernproblematik annehmen und somit absichtsvoll handeln. Er unterscheidet zwischen expansiven (um die Lebensqualität zu erhöhen) und defensiven Gründen (als Abwehr von Bedrohung der eigenen Lebensqualität) fürs Lernen. Aus dieser Perspektive definiert Schmelter (2004: 272) das Fremdsprachenlernen als eine Handlung, „mit der die Lerner bewusst und gezielt die Erweiterung ihres

fremdsprachlichen Verhaltens- und Handlungsrepertoires, d. h. die Aneignung eines entsprechenden erfahrungsbedingten Wissens verfolgten“, also als expansives Lernen.

2.2 Kooperatives Lernen

Wenn Lernende kooperieren, erwerben nach Traub (2004: 32) alle Beteiligten „gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten“. Für Griesbaum (2009: 93) besteht das Ziel des kooperativen Lernens in einem möglichst großen Wissenstransfer zwischen allen Gruppenmitgliedern.

Traub (ebd.) beschreibt Merkmale des optimalen kooperativen Lernens: U. a. sind die Gruppenmitglieder gleichberechtigte InteraktionspartnerInnen, übernehmen verschiedene individuelle Rollen und rücken mit ihren Interessen, Fähigkeiten und Schwierigkeiten in den Mittelpunkt. Die Gruppenmitglieder übernehmen „individuelle Verantwortlichkeit“ für die Aufgaben. Es besteht eine Interdependenz, und kooperative Fertigkeiten und Strategien werden genutzt. In der Literatur ist die Erwartung an kooperative Lernformen allgemein recht hoch. Traub (ebd. 26-28) nennt „positive Wechselbeziehungen“, wenn die Gruppenmitglieder „durch ihr häufiges Interagieren“ voneinander lernen (ebd. 33), einander helfen und unterstützen. Daraus soll ein größerer Lernerfolg resultieren, da „Zusammenhänge besser verstanden und Probleme leichter gelöst werden“ (ebd.). Es kann eine „kognitive Umstrukturierung oder Elaboration“ (ebd. 30) von Information dadurch stattfinden, dass man Inhalte jemand anderem erklärt, so auch Griesbaum (ebd. 90). Die Interdependenz kann sich positiv auf die Motivation auswirken. In heterogenen Gruppen können dank Synergien kreative Lösungen generiert werden (vgl. Jedrzejczyk 2012: 103). Nicht zuletzt können affektive Vorteile durch erhöhte Lernmotivation und Selbstvertrauen sowie Stressreduktion genannt werden (vgl. Haas 2012: 43f), da durch Interdependenz „der Gruppenerfolg an den Erfolg der einzelnen Individuen gekoppelt“ ist (Griesbaum ebd. 91). Für Feick (2016: 54) können in der kooperativen Projektarbeit „Aushandlungsprozesse im Allgemeinen und dabei die kollektive Aushandlung von Entscheidungen im Besonderen als Merkmal sozialer Autonomie [...] gewertet werden“.

Fast alle Fremdsprachenlerntheorien gewähren der Interaktion eine entscheidende Rolle. Das kooperative Lernen lässt sich mit Prinzipien der

soziokulturellen Lerntheorie von Vygotsky (1978) und der Theorie des situierten Lernens in Praxisgemeinschaften (*communities of practice*) von Lave und Wenger (1991) begründen. Nach der soziokulturellen Lerntheorie von Vygotsky ist der soziale Kontext, innerhalb dessen Lernen stattfindet, besonders relevant (vgl. Wolff 1994: 414). Die Lernenden brauchen die Interaktion mit anderen Personen, um neue Bedeutungen und neues Wissen aufzubauen sowie „um [ihre] eigenen Konstruktionen zu validieren“ (ebd. 415). Bei der Anwendung dieser Theorie auf das Lehren und Lernen von Zweit- und Fremdsprachen sehen viele AutorInnen (vgl. Aguado 2010; Esteve 2008; Lantolf & Appel 1994; Van Lier 1996; Wolff 1994) in den fremdsprachlichen Interaktionen mehr als eine Inputquelle. Für Esteve (2008: 34) liegt die Bedeutung von Interaktion in der kognitiven Arbeit, „d. h. in der Art und Weise, wie durch die Sprache Lernprozesse gefördert werden“ und wie Lernende ihr Wissen restrukturieren. Wenn die Interaktion mit Experten (z. B. einem Muttersprachler) stattfindet, können Entwicklungsprozesse angestoßen werden.

Lave und Wenger (1991) betrachten in ihrer Theorie, die in den USA vor dem Hintergrund der Berufsausbildung entstand, Lernen als *situated activity*, als Teil von sozialer Praxis und nicht als Ergebnis von pädagogischer Planung. Sie bezeichnen den Lernprozess als legitimierte periphere Teilhabe (*legitimate peripheral participation*) von Anfängern an produktiven Praxisgemeinschaften, d. h. „the mastery of knowledge and skill requires newcomers to move toward full participation in the sociocultural practices of a community. [Legitimate peripheral participation] concerns the process by which newcomers become part of a community of practice“ (ebd. 29). Dabei findet für Lave und Wenger ebenfalls ein Prozess der Identitätsbildung statt. Zu der sozialen Praxis gehört die Kommunikation bzw. die Interaktion zwischen Anfängern und Experten, die den produktiven Handlungen einen Sinn gibt. Manche AutorInnen (vgl. Feick 2016; Little 2001; Schmenk 2012) ziehen diese Theorie in Zusammenhang mit der Entwicklung der Lernerautonomie sowie mit dem kooperativen Fremdsprachenlernen im Kontext von Unterricht bzw. von Lehrveranstaltungen heran: MuttersprachlerInnen bzw. fortgeschrittene Fremdsprachenlernende fungieren als Experten, die andere Lernende durch fremdsprachliche Interaktion dabei unterstützen, ihre Teilnahme an der Gruppe und am Unterrichtsgeschehen zu steigern. Auch das

selbstorganisierte kooperative Fremdsprachenlernen im Tandem außerhalb von Lehrveranstaltungen stellt eine geeignete Lernsituation für das Anwenden dieser Theorie dar (vgl. Kap. 3).

Nicht zuletzt beziehen wir uns auf die Interaktionshypothese von Long (1996, 2016), der die Prinzipien des soziokulturellen Ansatzes beim Fremdsprachenlernen erweitert. Für ihn ist neben dem sozialen Kontext und den dadurch ausgelösten kognitiven Prozessen die Bedeutungsaushandlung bei der Interaktion maßgeblich für den Fremdspracherwerb. Bei der Bedeutungsaushandlung geben die Lernenden einander Feedback und ihre Aufmerksamkeit wird oft, aber nicht nur, auf kommunikative Probleme gelenkt, sodass sie die Unterschiede zwischen ihrem eigenen Output und der Zielsprache bemerken können, was das Lernen fördert.

2.3 Kooperatives (L2-)Schreiben

Ähnlich wie Lave und Wenger greift Bruffee ([1984] 2014) konstruktivistische Lerntheorien auf und sieht Lernen nicht als Informationsvermittlung, sondern als Austausch mit kenntnisreichen Peers. Darunter versteht er „Statusgleiche“, auch im Sinne von Personen auf gleicher Wissensebene, in gleicher Stellung gegenüber der Bildungsinstitution, in dem Fall der Hochschule (vgl. ebd. 399). Bruffee zufolge sind Lernen und Schreiben auf das Engste miteinander verbunden: Denken fasst Bruffee (ebd. 396-398) als internalisiertes Gespräch auf, Schreiben als re-externalisiertes Gespräch.

Hierdurch kommt das Schreiben als genuin soziale Praxis in den Blick. Lehnen (2003) unterscheidet zwischen *group writing*, bei dem mehrere SchreiberInnen gemeinsam Teilprozesse des Schreibens durchlaufen und den Text verantworten, und *interactive writing*, bei dem eine Person für den Text verantwortlich zeichnet, aber während der Textproduktion Feedback – sei es durch Peers, sei es durch Lehrkräfte – bekommt¹. *Group writing* wird auch als

¹ Feedback durch Peers wie Lehrkräfte spielt auch in der Konzeption von Schreiben als reflexiver Praxis durch Bräuer (2000) eine zentrale Rolle. Bräuer schlägt drei Formate mit unterschiedlichem Grad an Öffentlichkeit vor: Das Tagebuch richtet der/die SchreiberIn an sich selbst. Das Arbeitsjournal bildet Etappen der Textproduktion ab, es enthält Entwürfe, verschiedene Fassungen und Überarbeitungen. Es ist auch ein Ort, um sich Feedback von interessierten LeserInnen zu holen, und kann damit sowohl im Tandem als auch in der Schreibberatung als Grundlage für ein Gespräch genutzt werden. Das Portfolio präsentiert

gemeinsames kooperatives Schreiben bezeichnet (vgl. ZUM e. V. 2018) und entspricht dem kollaborativen Lernen nach Griesbaum (2009) und Storch (2011). *Interactive writing*, auch als schrittweises kooperatives Schreiben bezeichnet (vgl. ZUM e. V. 2018), kann wiederum auf unterschiedliche Weise gewährleistet werden: Beim Workshopping sucht eine Person, die den Text allein schreibt und verantwortet, zu verschiedenen Zeitpunkten der Textproduktion gezielt den fachlichen Rat von KollegInnen und arbeitet ihr Feedback ein. Bei der Ko-Autorschaft bringen mehrere SchreiberInnen ihre jeweilige fachliche Expertise ein. Der Text kann in Abschnitte aufgeteilt werden, die von verschiedenen Personen verfasst und anschließend zusammengefügt werden. Während der Textproduktion geben sich die Ko-AutorInnen wechselseitig Rückmeldung auf die Abschnitte, am Schluss findet eine gemeinsame Endredaktion statt (dies entspricht dem kooperativen Lernen nach Griesbaum 2009 und Storch ebd.).

Während gemeinsames kooperatives Schreiben im beruflichen Schreiben eine wichtige Rolle spielt, herrschen in der Schulpraxis feedback-orientierte Verfahren vor (ZUM e. V. 2018). Auch beim Schreib-Tandem wie bei der Schreibberatung handelt es sich um schrittweises kooperatives Schreiben. Die Schreibberatung geht jedoch über Textfeedback hinaus und nimmt auch das aktuelle Schreibhandeln in den Blick (vgl. 4.1).

Beim Fremdsprachenlernen ist Schreiben zugleich Medium und Gegenstand des Lernens. Als Lernmedium eignet es sich aufgrund seiner medialen wie konzeptionellen Eigenschaften² in besonderer Weise (vgl. Pohl & Steinhoff 2010: 9f.): Gegenüber der gesprochenen Sprache bietet es durch die Langsamkeit des Schreibens ein größeres Planungspotenzial. Das Geschriebene ist einerseits vorläufig und bietet daher ein größeres Überarbeitungspotenzial als das Gesprochene, andererseits ermöglicht die Fixierung der Gedanken mittels Schrift ein größeres Reflexionspotenzial. Die Zerdehntheit der Kommunikationssituation³ fördert und fordert sprachlich-verbales Wissen/Lernen, da körperliche Kommunikationskanäle wie Gestik

anderen die Arbeitsergebnisse und kann auch genutzte Materialien und Kommentare enthalten.

² Die Unterscheidung zwischen medialer und konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit geht auf Koch & Oesterreicher (1985, 1994) zurück.

³ Der Begriff „zerdehnte Sprechsituation“ geht auf Ehlich (1983: 32) zurück.

und Mimik entfallen. Das sprachlich-hermeneutische Wissen/Lernen wird dadurch gefordert und gefördert, dass kein gemeinsamer Kontext zur Verfügung steht, sondern ein solcher erst geschaffen werden muss. Nicht zuletzt fordert und fördert Schreiben das sprachlich-soziale Wissen dadurch, dass Leserreaktionen antizipiert werden müssen. Schreiben wird damit zu einem Motor des (Zweit-)Spracherwerbs. Esteve (1999: 243, in Anlehnung an de Bot 1996) verweist ihrerseits auf die metalinguistischen Reflexionsprozesse, die sich insbesondere bei der Schreibproduktion ergeben und für den Lernprozess förderlich sind, und liefert empirische Evidenz darüber, dass diese Reflexion beim kooperativen L2-Schreiben noch tiefer ist. Darüber hinaus ist als positiv die Qualitätsverbesserung der L2-Schreibprodukte anzumerken, die sich aus dem gegenseitigen Feedback ergibt (vgl. Haas 2012: 43f.). Empirische Studien zeigen, dass beim gemeinsamen kooperativen Schreiben in der Fremdsprache die Texte zwar kürzer, jedoch korrekter, komplexer und konziser ausfallen als beim individuellen Schreiben (vgl. Storch 2005).

Das Schreiben wird allgemein als komplexer Prozess verstanden und diese Komplexität steigt mit der Einbeziehung einer Fremdsprache. L2-Schreibende müssen sich spezifischen Herausforderungen stellen, die oft kooperativ bewältigt werden. Börner (1989), Krings (1989) und Griebhaber (2006) sind sich einig darin, dass der L2-Schreibprozess zu einer größeren kognitiven Belastung als beim L1-Schreiben führt, die vom Inhaltlichen ablenken kann (vgl. Brinkschulte 2012: 68f.). Bezüglich des akademischen L2-Schreibens ergeben sich für Studierende besondere Herausforderungen, nämlich die fremdsprachlichen Besonderheiten der Wissenschaftssprache sowie das Wissen über akademische Textsorten, Textsortenkonventionen und Schreibprozesse.

3 Sprachtandem

3.1 Grundkonzept

Das kooperative Fremdsprachenlernen in autonomen internationalen Arbeitsgruppen findet sich sowohl innerhalb als auch außerhalb von Lehrveranstaltungen, wobei insbesondere Projektunterricht und

Sprachtandems Gegenstand der empirischen Forschung⁴ gewesen sind. Nach der Definition von Brammerts (2001: 10) „kommunizieren [beim Sprachenlernen im Tandem] zwei Personen mit unterschiedlichen Muttersprachen miteinander, um gemeinsam und voneinander zu lernen“. Es handelt sich um eine Lernform auf Augenhöhe (in der Literatur bezeichnet als *peer learning*). Für Little (1996: 28) liegt diese Lernform auf einem Kontinuum zwischen dem Sprachunterricht und dem selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen.

Die Ziele von Sprachtandems sind vielfältig. Beide Lernenden versuchen dabei, „ihre Kommunikationsfähigkeit in der Muttersprache des Partners zu verbessern, mehr über die Person und den kulturellen Hintergrund des Partners zu erfahren sowie von anderen Kenntnissen und Erfahrungen des Partners zu profitieren [...]“ (Brammerts ebd.). „Der/Die Muttersprachler_in fungiert als ‚Lehrer_in‘, d. h. als Korrektiv für seine Muttersprache“ (Bechtel 2010: 286), was er in der Regel außerhalb der Sprachtandems nicht tut. Der Partner ist derjenige, der in seiner Rolle als Lerner Lernziele und genaue Lernwege festlegt. Nach einer vorab verabredeten Zeit werden die Rollen getauscht.

Darüber hinaus weist das kooperative Fremdsprachenlernen im Tandem weitere spezifische Merkmale auf. Die Heterogenität in der Gruppe ergibt sich hauptsächlich aus dem unterschiedlichen kulturellen Hintergrund sowie aus unterschiedlichen Muttersprachen der Gruppenmitglieder. Diese Mehrsprachigkeit der Lernenden sieht Brinkschulte (2012: 59) ohne Zweifel als Ressource an. In diesem Sinne weist das kooperative Fremdsprachenlernen im Tandem eine gewisse Ähnlichkeit mit Sprachmittlungsaktivitäten auf, bei denen sprachlich-kommunikative, interkulturelle, interaktionale sowie strategisch-methodische Kompetenzen für das Gelingen erforderlich sind (vgl. Rössler 2009: 160).

Mehrere AutorInnen (vgl. Esteve 2008: 34; Gnutzmann 1992: 17; Knapp-Potthoff 1997: 14; Wolff 1993: 515) bezeichnen die Kommunikation im Tandem in den und über die Fremdsprachen sowie über den Lernprozess als

⁴ Zu Sprachtandems vgl. Apfelbaum (1993); Bechtel (2003); Brammerts & Kleppin (2001); Braun (2001); Herfurth (1993); Rost-Roth (1995) sowie Schmelter (2004). Zum Ursprung des Tandemkonzepts siehe Brammerts (2001: 15-16).

authentisch und sehen sie als wichtige Voraussetzung für die Förderung der Sprach(lern)bewusstheit. Diese wiederum kann kognitive, für das Fremdsprachenlernen förderliche Prozesse in Gang setzen. Ähnlich verhält es sich mit der Interaktion über kulturbedingte Unterschiede als potenziell förderlich für die kulturelle Bewusstheit und die interkulturelle Kompetenz. Die Interaktion ist in ihrer Art und Ausformung entscheidend für die Qualität der Lernprozesse (vgl. Griesbaum 2009: 93, Pesce 2010: 331f., Van Lier 1996: 4).

In ihrer klassischen Form finden Sprachtandems face-to-face statt und der Fokus liegt auf der mündlichen Kompetenz, die Schreibkompetenz sowie mediatisierte Formen (sog. e-Tandems/Distanz-Tandems) sind aber nicht ausgeschlossen. Es kann vielfältige Gründe dafür geben, das Schreiben in die Tandemarbeit zu holen (Holstein & Oomen-Welke 2006: 153-159): Zum einen kann der schriftliche Austausch den mündlichen ergänzen oder ersetzen, wenn die TandempartnerInnen nicht (mehr) an einem Ort sind. Zum anderen kann das Potenzial des Schreibens als Lernmedium gezielt genutzt werden, bspw. mittels Portfolio-Arbeit. Holstein & Oomen-Welke (ebd.) betonen den Nutzen des Portfolios, nicht zu unterschätzen ist aber auch der Wert des Arbeitsjournals im Sinne des schrittweisen kooperativen Schreibens.

3.2 Autonomes und kooperatives Fremdsprachenlernen im (Schreib-)Tandem

Als grundlegend für Sprachtandems sieht Brammerts (1996, 2001) das Autonomie- und das Gegenseitigkeitsprinzip an, d. h. im optimalen Fall treffen Lernende Entscheidungen, übernehmen dafür die Verantwortung und bringen Fähigkeiten und Fertigkeiten ein, „die der andere erwerben will, wobei sich beide Partner gegenseitig beim Lernen unterstützen“ (Brammerts 2001: 10). Diese Situation wirkt sich als „wechselseitige Abhängigkeit“ (ebd.) der Lernenden voneinander aus. Das bedeutet, dass das Tandemlernen nicht *per se* eine günstige Lernsituation darstellt, sondern es ist „ein Engagement vonseiten des Lernenden notwendig, damit die Kontaktsituation als Lernantrieb wahrgenommen und betrachtet wird“ (Ciekanski 2017: 14). Folgende wichtige Kompetenzen erwähnt Little (1996: 30f.) für das Gelingen eines Sprachtandems:

[...] learners must be able to create communication situations which provide good learning potential for themselves and their partner. This

is partly a matter of selecting learning activities and materials that correspond to the interests and needs of both partners [...]. Early agreement is necessary between partners on how to handle the correction of errors.

Schmenk (2012) beschäftigt sich mit der Ausübung und Entfaltung von Fremdsprachenlernerautonomie in der Lernergruppe (*soziale Autonomie*). Sie sieht jeden Fremdsprachenlernenden „in einem Netz von heteronomen Bedingungen verstrickt, das den jeweils eigenen gedanklichen und kommunikativen Aktionsradius bestimmt“ (ebd. 69). Für die Lernenden impliziert die soziale Autonomie nach Schmenk (ebd. 83), dass ihr Hauptziel nicht mehr nur die Selbstbestimmung, sondern die Mitbestimmung sein soll, d. h. „in Arbeitsgruppen verantwortlich mitzuarbeiten“, Produkte mitzugestalten und Mitsprache zu erfahren. Das bedeutet die Bereitschaft und Fähigkeit, Interdependenz zu erfahren und Teamfähigkeit zu stärken. Unseres Erachtens beinhaltet die Autonomie u. a. die Fähigkeit, die soziale Dimension des Lernens richtig einzuschätzen und zu nutzen.

3.3 Herausforderungen von Sprachtandems

Ein deutliches Ergebnis aus der Forschung ist, dass „Gruppenautonomie [...] nicht zwangsläufig in jeder Art von Gruppenarbeit hervorgerufen" wird (Feick 2016: 349). Konflikte können entstehen, wenn ein Tandempartner „die Lernerautonomie des Partners“ nicht anerkennt, z. B. wenn er ungewünschte Hilfestellung leistet, „wenn die Art des Partners zu lernen nicht der eigenen entspricht oder er sie sogar als ineffektiv bewertet“ (Brammerts 2001: 13).

Die sprachliche und kulturelle Diversität wird in der Literatur gelegentlich als Ursache für Missverständnisse und Kommunikationsprobleme angesehen, Kreativitätspotenziale und Synergieeffekte werden aber auch erwähnt (vgl. Jedrzejczyk 2012: 103f.). Traub (2004: 27-29, 49f.) weist ihrerseits auf kognitive Konflikte hin, die sich in heterogenen Gruppen bei den Beteiligten ergeben können, wenn bestimmte Lernende sich bei einer Erklär Anforderung überfordert und verunsichert fühlen. Hier kann die in Kap. 2.2 erläuterte Interdependenz Druck erzeugen und sich negativ auswirken. Die Ausübung der Expertenrolle kann gelegentlich zu Überforderung führen, denn „tandem partners are not usually trained teachers, which means that although as native speakers they can usually tell when something is wrong, they will not

necessarily be able to say why it is wrong“ (Little 1996: 30f.). Auch Braun (2001: 160f.) relativiert in ihrer empirischen Untersuchung zu E-Mail-Tandems die hohen Erwartungen an die Lernform des Sprachtandems, denn sie stellt ein „eher oberflächliches Lernen“ fest: „Versuche zur Erweiterung der Sprachkenntnisse durch explizite Bitte um Feedback bei Unsicherheiten (durch Nachfragen, Fragezeichen oder das muttersprachliche Äquivalent in Klammern) waren überraschend selten [...], sofern die Passage verständlich war.“

Doch umgekehrt kann auch die Homogenität einer Gruppe zu schlechten Ergebnissen führen, wenn die Mitglieder „dazu neigen, sich selbst zu überschätzen. In solchen Gruppen findet kaum eine Auseinandersetzung mit abweichenden, kritischen Auffassungen statt bzw. diese werden schon durch Selbstzensur bei den Mitgliedern unterdrückt“ (Griesbaum 2009: 95).

4 Schreibberatung

4.1 Grundkonzept

Unter Schreibberatung versteht Bräuer (2014: 269)

... die individuelle Begleitung von Schreibenden in allen Phasen der Textproduktion durch ausgebildete Schreibberater*innen auf der Grundlage des Prinzips der ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘. Das Ziel der Schreibberatung besteht vor allem in einem besseren Text, verbunden mit der gezielten Optimierung des für den aktuellen Arbeitsauftrag erforderlichen Schreibhandelns. Dadurch wird ein konkreter Beitrag zur Schreibentwicklung geleistet.

Schreibberatung grenzt sich damit von Textfeedback durch Peers (wie in Sprachtandems) wie auch vom Schreib-Coaching ab (vgl. ebd. 269f.): Beim Textfeedback zeigen LeserInnen, wie sie einen Text(entwurf) verstehen. Die Rückmeldung fokussiert (Zwischen-)Ergebnisse der Textproduktion, das Schreibhandeln wird hingegen nicht reflektiert. Das Schreib-Coaching wiederum zielt auf eine längerfristige Veränderung des Schreibhandelns. Es

geht darum, Ursachen für Reibungsverluste zu identifizieren und Schreibhemmungen oder -blockaden⁵ zu überwinden.

Um die beiden Ziele – Verbesserung des Textes sowie Optimierung des aktuellen Schreibhandelns – zu erreichen, übernehmen SchreibberaterInnen vielfältige Aufgaben: Sie machen Schreib- und Leseprozesse, Leseweisen und Lesemodi bewusst, erarbeiten Lese- und Schreibstrategien, erkennen Ursachen von Schreibschwierigkeiten und geben Textfeedback (Grieshammer u. a. 2012: 83-95). Während einer Beratung konzentrieren sie sich auf ein Ziel, das gemeinsam mit dem/der Ratsuchenden festgelegt wird. Dabei hat das aktuelle Schreibhandeln des/der Ratsuchenden Vorrang vor seiner/ihrer längerfristigen Schreibentwicklung. Der/die SchreibberaterIn nimmt die Haltung eines/einer interessierten LeserIn ein (vgl. Bräuer ebd. 273f., Grieshammer u. a. 2012: 97-114), d. h., er/sie bewertet die Texte nicht und stellt auch die Bewertung durch DozentInnen nicht in Frage (vgl. Girgensohn & Sennewald 2012: 91f.).

4.2 Autonomes und kooperatives Lernen in der Schreibberatung

Schreibberatung zielt auf zunehmende Autonomie der Ratsuchenden. Girgensohn (2014: 382) fasst darunter die Unabhängigkeit, Selbstständigkeit, Entscheidungsfreiheit bzw. Selbstbestimmung als SchreiberInnen. Grieshammer u. a. (2012: 99) formulieren als Ziel, dass die Ratsuchenden „mit gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen eigenständig zurechtkommen“. Bräuer (2014: 273f.) umreißt diesen Grundsatz mit dem Prinzip der „Hilfe zur Selbsthilfe“.

Als notwendige Voraussetzung für autonomes Lernen in der Schreibberatung wird eine personenzentrierte, nicht-direktive Beratungshaltung gesehen⁶. Bräuer (2014: 271) zufolge wird die Selbststeuerung der Ratsuchenden durch Echtheit, Akzeptanz und Einfühlungsvermögen des/der BeraterIn gefördert.

⁵ Bräuer (2014: 267-268) unterscheidet zwischen Schreibproblem als der Textproduktion immanentem Reibungsverlust, Schreibhemmung als Verzögerung und Schreibblockade als Verhinderung der Textproduktion.

⁶ Diese geht zurück auf Rogers nicht-direktiven Ansatz der Gesprächspsychotherapie. Daneben können auch andere Ansätze der psychologischen Beratung – wie systemische, kognitiv-behavioristische und psychoanalytische Ansätze – zum Tragen kommen. Zu deren Potenzialen vgl. Brinkschulte et al. (2014) sowie Lange & Wiethoff (2014).

Das Konzept der Schreibberatung geht auf Bruffee (1973) zurück, der Peer Tutoring als eine Form des kooperativen Lernens beobachtete⁷. Vor dem Hintergrund des in 2.3 dargelegten Verständnisses von kooperativem Schreiben und Lernen spielt (studentische) Schreibberatung eine zentrale Rolle für Lernprozesse:

Erstens schafft das Peer Tutoring einen sozialen Kontext, in dem die Studierenden die Art des Gesprächs kennen lernen[!] und üben können, die unter Akademiker*innen die anerkannteste ist. [...] Der zweite Grund ist etwas komplexer. Peer Tutoring spielt – wie kollaboratives Lernen allgemein – auch deshalb eine wichtige Rolle in der Lehre, weil es eine besondere Art des sozialen Kontextes für das Gespräch herstellt, eine Gemeinschaft aus Statusgleichen oder eben Peers. Das bedeutet, dass Studierende die ‚Fähigkeit zu und Teilhabe am‘ re-externalisierten Gespräch nicht nur in der Gemeinschaft lernen, in der die akademisch anerkannte Form dieses Gesprächs gefördert wird. Gleichzeitig ähnelt diese Gemeinschaft den Gemeinschaften, innerhalb derer die meisten Studierenden später in Unternehmen, in Behörden und in ihren verschiedenen Berufen schreiben werden. (Bruffee [1984] 2014: 399)

Eine Befragung von NutzerInnen des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina ergab, dass „[d]ie studentische Schreibberatung [...] von den Ratsuchenden Studierenden als hilfreich wahrgenommen [wird], da sie offen, professionell, persönlich, hierarchiefrei, kurzfristig und langfristig wirksam ist“ (Peters 2011: 70). Die kurzfristige Wirksamkeit zeigte sich in einem positiv(er)en Gefühl zur Textproduktion, einer Erweiterung des Wissens über ihr aktuelles Schreibprojekt und Schreibhandeln sowie einer klar(er)en Vorstellung zum weiteren Vorgehen. Langfristig entwickelte sich bei den Ratsuchenden ein Bewusstsein über den Schreibprozess und die Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben sowie Wertschätzung für den Austausch über Schreibprojekte (vgl. Peters 2011: 60-67).

Dass nicht nur die Ratsuchenden von der Schreibberatung profitieren, sondern mindestens ebenso auch die studentischen BeraterInnen, zeigen die Ergebnisse des Peer Writing Tutor Alumni-Projekts (Hughes et al. [2010] 2014): Ehemalige studentische Schreibberaterinnen berichten darin, dass

⁷ Peer Tutoring wird meist mit „studentische Schreibberatung“ übersetzt und dadurch von Schreibberatung durch MitarbeiterInnen in Schreibzentren abgegrenzt. Die andere Form des kooperativen Lernens bezeichnet Bruffee (1973) als Peer Learning, das im deutschen Hochschulsystem den Fachtutorien entspricht.

ihnen die in der Ausbildung gewonnenen bzw. vertieften textsorten- und schreibprozessbezogenen Kenntnisse, rhetorischen und kommunikativen Fähigkeiten und nicht zuletzt das gestiegene Selbstvertrauen zeit ihres Lebens beruflich wie persönlich zugute kommen.

4.3 Herausforderungen der Schreibberatung

Nach Bruffee ([1984] 2014: 405) reicht es nicht, gute Studierende auszuwählen und sie ohne weitere Anleitung mit Peers zusammenzusetzen:

Ein solches Vorgehen würde viele der denkbaren negativen Auswirkungen des Einflusses von Peer-Gruppen fortsetzen oder sogar verschlimmern – wie Konformismus, Anti-Intellektualismus, Einschüchterung und eine Senkung des Lernniveaus. Um diese Fallstricke zu vermeiden und um die wirkungsvolle pädagogische Ressource des Peer-Einflusses zu nutzen, ist ein gründliches Programm für die Ausbildung von Peer-Tutor*innen notwendig, das auf kollaborativem Lernen basiert, das ein anspruchsvolles akademisches Umfeld beibehält und das die Beratungstätigkeit zu einem echten Bestandteil der Kompetenzentwicklung der Tutor*innen macht. (Ebd.)

SchreibberaterInnen werden in Schreibstrategien, Textsorten und Beratungs- bzw. Gesprächstechniken ausgebildet (vgl. Girgensohn & Sennewald 2012: 90f.). Diese Expertise bringen sie in die Schreibberatung ein. Dem gegenüber sind die SchreiberInnen ExpertInnen für ihr Thema, ihre Schreibaufgabe und ihren Text, für den sie vollumfänglich verantwortlich bleiben (vgl. Leggemann 2016)⁸. Gerade wenn der/die BeraterIn selbst ExpertIn im Thema des/der Ratsuchenden ist, besteht jedoch die Gefahr, dass die personenzentrierte Haltung aufgegeben wird (vgl. ebd.). Um die Verantwortung für den Text bei dem/der Ratsuchenden zu lassen, sollte sich der/die BeraterIn in einem solchen Fall „bewusst und auch für die Ratsuchende bemerkbar vom Text distanzieren, die Rolle des inhaltlichen Experten entschieden ablehnen und der Ratsuchenden explizit ihre Verantwortung für das eigene Schreibprojekt verdeutlichen“ (ebd. 25).

Ein weiterer Beratungsgrundsatz ist es, im eigenen Kompetenzbereich zu bleiben. Dies markiert zugleich die Grenzen der Schreibberatung. Diese sehen Girgensohn und Sennewald (ebd. 92) erreicht, wenn fachliche Leitung nötig

⁸ Bräuer (2014: 279) schränkt ein, es gehe darum, eine angemessene Balance zwischen direkter und nicht-direkter Beratung zu finden.

ist, wenn sich Studierende nicht auf einen gleichberechtigten Lernprozess einlassen wollen und stattdessen eine Bewertung oder Korrektur des Textes wünschen und wenn Schreibprobleme mit anderen, psychologischen Problemen verbunden sind. In all diesen Fällen können Ratsuchende an andere Anlaufstellen verwiesen werden (vgl. Bräuer 2014: 276). Dennoch bleibt als Herausforderung der studentischen Schreibberatung, dass zumindest einige Ratsuchende mit der Bezeichnung Schreibberatung eine professionelle Beratung durch eine/n ExpertIn erwarten (an der Hochschule also durch eine/n MitarbeiterIn) und nicht durch KommilitonInnen, die als Lernende wahrgenommen werden (vgl. Peters 2011: 69).

Zusätzliche Herausforderungen ergeben sich in der interkulturellen Schreibberatung. Nutzen internationale Studierende die Schreibberatung, bringen sie oftmals einen anderen kulturellen Hintergrund mit als die SchreibberaterInnen⁹. Dies wirkt sich auf die Kommunikation zwischen Ratsuchender/Ratsuchendem und SchreibberaterIn ebenso aus wie auf ihre Beziehung zum Schreibprodukt (vgl. Stahlberg 2014: 302f.): Beide bringen ein kulturell beeinflusstes Vorverständnis über Ziele und Ablauf eines Beratungsgesprächs, über die Art der Bedeutungsaushandlung sowie über das beiderseitige Rollenverständnis mit, ebenso über das Funktionieren und die Anforderungen an akademische Texte. Dies müssen sich beide bewusst machen, um Missverständnisse und Störungen zu vermeiden. Als mögliche bzw. notwendige Beratungsstrategien ergeben sich daraus die explizite Aushandlung von Bedeutung, ein flexibles Anpassen des eigenen Verhaltens an die Situation sowie eine metakommunikative Bearbeitung von Missverständnissen und Störungen. Dabei müssen jedoch wiederum die eigenkulturellen und fremdkulturellen kommunikativen Gewohnheiten und Erwartungen berücksichtigt werden (vgl. Stahlberg 2014: 313f.). Über die bereits erwähnten Inhalte der Schreibberaterausbildung hinaus erfordert dies den Aufbau interkultureller Kompetenzen.

⁹ Dieser Fall ist natürlich nicht auf internationale Studierende beschränkt, sondern tritt immer ein, wenn ein/e Ratsuchende/r von einem/einer SchreibberaterIn mit anderem kulturellem Hintergrund beraten wird.

5 Internationale Schreibpartnerschaften

5.1 Grundkonstellation

Im Idealfall besteht die internationale Schreibpartnerschaft (ISP) aus zwei Personen, die jeweils die Erstsprache des/der anderen lernen wollen, sowie einer/einer StudentIn aus dem Lehramt Deutsch oder Englisch bzw. aus dem Master DaZ/DaF. In den Triaden ergänzen sich damit die Rollen TandempartnerIn und SchreibberaterIn.

Die Gruppen werden bei einer Auftaktveranstaltung aus dem Pool der dann Anwesenden gebildet. Individuelle, auf die Person oder die Sprache des/der PartnerIn bezogene Wünsche können dabei nur bedingt berücksichtigt werden, da nicht im Vorhinein feststeht, wie viele SprecherInnen welcher Sprachen teilnehmen werden. Das Niveau der Fremdsprachenkenntnisse reicht von null bis nahezu muttersprachlich und kann auch innerhalb einer Triade entsprechend variieren. In den Konstellationen mit TeilnehmerInnen ohne jegliche Vorkenntnisse ist i. d. R. Deutsch die lingua franca, vereinzelt auch Englisch, da alle an einer deutschen Universität eingeschrieben sind und über entsprechende Deutschkenntnisse verfügen. Der/die Lehramts- bzw. Master DaZ/DaF-StudentIn wird nach Möglichkeit so zugeteilt, dass er/sie beide Erstsprachen der SprachlernerInnen beherrscht, doch ist dies nicht immer möglich. Auch dann dient i. d. R. Deutsch als lingua franca.

Da die Teilnahme an den ISP in mehreren Studiengängen als Studienleistung angerechnet werden kann, arbeiten die Triaden in der Regel über ein Semester zusammen. Manche Gruppen bleiben jedoch länger bestehen, manche Studierende nehmen mehrfach in verschiedenen Konstellationen teil. Die Anrechenbarkeit hat auch zur Folge, dass bestimmte Auflagen erfüllt werden müssen: Die beiden SprachlernerInnen verfassen (mindestens) vier Texte im Semester. Zwei Schreibaufgaben sind Pflicht: eine Sprach(lern)biographie sowie eine Abschlussreflexion. Hinzu kommen zwei Texte aus den Wahlpflichtbereichen interkulturelle Erfahrungen, berufliche bzw. praktikumsbezogene Texte, studienbezogene Texte und kreatives Schreiben. Für die Lehramts- bzw. Master DaF/DaZ-Studierenden ist das Verfassen einer Sprach(lern)biographie sowie einer Abschlussreflexion ebenfalls Pflicht. Ihre Wahlpflichtaufgaben stammen aus den Bereichen

Diagnose und Förderung, Schreibberatung und Sprachlernberatung. Vorgegeben ist weiterhin, dass sich die Gruppen mindestens zehn Stunden im Semester treffen und ihre Texte besprechen, bevorzugt im wöchentlichen oder zweiwöchentlichen Rhythmus. Die Zusammenarbeit wird in einem Portfolio dokumentiert. Außerdem kommen alle Gruppen zweimal im Semester zu einer der beiden Organisatorinnen in die Sprechstunde.

5.2 Autonomes und kooperatives Lernen in den ISP

Die ISP können im Sinne von Schmenk (2012: 61) als „reiche Lernumgebung“ gesehen werden, d. h. als offene Lernumgebung, in/bei der die Lernenden „eigene Wissenskonstruktionen“ und ihre „natürliche Autonomie“ entwickeln können. Die Teilnehmenden übernehmen eine aktive Rolle bei der Förderung ihrer sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen. Sie geben einander Feedback über die produzierten Texte, bearbeiten über die Texte hinaus gehende sprachliche und interkulturelle Fragen, treffen gemeinsam organisatorische Entscheidungen und übernehmen dafür die Verantwortung. So finden immer wieder Aushandlungsprozesse statt. Die Lernprozesse werden von außen initiiert, denn die Lernenden bekommen Impulse bezüglich Lernstrategien und möglicher Schreibaufgaben von den Dozentinnen. In den ISP sind alle Teilnehmenden Experten und Expertinnen in einem Bereich (eigene L1 und/oder Schreib- bzw. Fremdsprachendidaktik). Durch die beschriebenen Rahmenbedingungen und Vorgaben wird die Autonomie i. S. v. Selbstbestimmung und Entscheidungsfreiheit der LernerInnen in gewissem Maße eingeschränkt. Dennoch haben und nutzen die TeilnehmerInnen in vielerlei Hinsicht Gestaltungsfreiheit. Innerhalb des Wahlpflichtbereichs suchen sich die SprachlernerInnen die Schreibaufgaben und Textsorten aus, die zum aktuellen Stand ihrer Lernentwicklung und zu ihren Lernzielen passen. Ort, Rhythmus, Dauer und Gestaltung der Treffen vereinbaren sie ebenso untereinander wie die Art und den Schwerpunkt des Feedbacks. Viele Triaden treffen sich über die Mindestkontaktzeit hinaus in privatem Rahmen, sie kochen und essen gemeinsam oder gehen ins Kino oder auf den Weihnachtsmarkt etc. Kurzum, sie suchen sich jede Menge weiterer Gesprächsanlässe und schaffen damit zusätzliche Lerngelegenheiten.

Bezüglich des kooperativen L2-Schreibens handelt es sich bei den ISP um eine feedback-orientierte Variante. Die Lernenden arbeiten zunächst getrennt und

treffen sich dann – zwar nicht, um einen gemeinsamen Text zu produzieren, aber um den gleichen Aufgabentyp zu bewältigen: das Schreiben eines Textes, oft der gleichen Textsorte, in der Fremdsprache. Dabei geben sich beide SprachlernerInnen wechselseitig eine Rückmeldung auf ihre Texte. Der/die Lehramts- bzw. Master DaZ/DaF-StudentIn gibt je nach eigenen Sprachenkenntnissen ebenfalls eine Rückmeldung auf die Texte. Ihre Aufgabe besteht aber vor allem darin, den Lernprozess zu begleiten und zu unterstützen. Die Wahlpflichtaufgaben umfassen nicht nur typische Aufgaben einer SchreibberaterIn, sondern auch eher (fremdsprachen-)lehrertypische Aktivitäten wie eine Fehleranalyse oder das Bereitstellen geeigneter Grammatikübungen.

Während im Tandem die Rollen reziprok sind und nach einer festgelegten Zeit getauscht werden, verbleiben in der Schreibberatung RatsuchendeR und BeraterIn durchgängig in ihren Rollen¹⁰. Es macht gerade die Professionalität von Peer-SchreibberaterInnen aus, sich nicht selbst lediglich als SchreiberIn zu sehen und nur die Strategien zu empfehlen, die sie selbst bevorzugt nutzen. Bei Ratsuchende/m und SchreibberaterIn handelt es sich also um komplementäre Rollen. Dennoch handelt es sich bei den TeilnehmerInnen der ISP ebenso wie bei Tandems und in der Peer-Schreibberatung um Peers, wie Bruffee sie definiert. Anders als im Tandem und in der Schreibberatung werden beiden Rollen miteinander kombiniert. Manchmal wechseln die TeilnehmerInnen auch die Rolle während des Semesters – der/die LehramtsstudentIn lernt dann eben auch nebenher die griechische/kyrillische/arabische/japanische/chinesische Schrift, der/die DaF-Lernerin steuert eine Schulgrammatik seiner/ihrer Erstsprache bei.

5.3 Herausforderungen der ISP

Nach Brammerts (2001: 12) macht ein Tandem aus mehr als zwei Personen „beim Face-to-face-Tandem schon wegen der Verringerung der individuellen Sprechzeiten und der oft zu beobachtenden Konkurrenzsituation zwischen gleichsprachigen PartnerInnen wenig Sinn. Sie entsteht in der Praxis höchstens als Notlösung“. Dies ist bei mündlichen Tandems nachvollziehbar,

¹⁰ Das schließt natürlich nicht aus, dass auch ausgebildete Peer-SchreibberaterInnen sich als Ratsuchende an TeamkollegInnen wenden. Auch dabei geht es immer um voneinander unabhängige Textproduktionen/ Schreibprozesse.

für schriftliche Tandems können wir es aber nicht bestätigen. Aus Sicht einiger TeilnehmerInnen besteht die größte Herausforderung darin, dass Zeit und Gestaltung der Zusammenarbeit nicht vorgegeben sind. Wenn überhaupt, scheitern ISP an fehlender gemeinsamer Zeit, nur in Ausnahmefällen an fehlender Motivation oder gegenseitiger Sympathie. Zugleich wird aber diese Freiheit bei den Evaluationen immer wieder positiv hervorgehoben.

Rollenkonflikte werden in den Besprechungen, Portfolios und bei den Abschlusstreffen selten thematisiert. Die Lehramts- und Master DaF/DaZ-Studierenden beklagen manchmal, dass sie anfangs unsicher über ihre konkrete Aufgabe sind, ohne eigenen Schreibauftrag kommen sie sich zunächst oft unnütz vor. Das legt sich rasch, wenn die ersten Texte geschrieben sind und bearbeitet werden können. Umgekehrt wünschen sich viele Gruppen, die mangels Anmeldungen ohne dritte Person aus dem Lehramt bzw. Master DaF/DaZ auskommen müssen, gerade diese Unterstützung („ich weiß zwar, dass man so nicht sagt, kann aber nicht erklären, warum“), sodass die oben genannten Einschränkungen von Little (1996) und Braun (2001) bezüglich der Ausübung der ExpertInnenrolle bestätigt werden.

Eng mit der Rolle SprachlernerIn und SchreibberaterIn sind auch die jeweiligen Sprachkenntnisse bezogen auf die in der Dreierkonstellation vertretenen Sprachen verbunden. Während beide SprachlernerInnen die Sprache des/der PartnerIn lernen (wollen), ist es dem Zufall überlassen, ob der/die StudentIn aus dem Lehramt Deutsch/Englisch bzw. dem Master DaF/DaZ mit beiden TandempartnerInnen eine gemeinsame Sprache hat. Dies führt in einigen Gruppen dazu, dass während der gemeinsamen Treffen überwiegend Deutsch genutzt wird, um den/die SchreibberaterIn nicht auszuschließen, oder dass sich die TandempartnerInnen phasenweise ohne den/die SchreibberaterIn treffen, um das Gleichgewicht zwischen den beiden Sprachen (wieder-) herzustellen.

Holstein & Oomen-Welke (2006) empfehlen, dass die TandempartnerInnen in etwa das gleiche Sprachniveau haben sollten. Dies ist bei den ISP aus organisatorischen Gründen nicht zu gewährleisten. Es scheint allerdings auch keine Rolle zu spielen, da das Schreiben in dieser Konstellation nicht dem

Austausch der TandemparterInnen untereinander dient. Vielmehr bilden die individuell verfassten Texte den Gegenstand des Austauschs.

Aus unserer Sicht als Organisatorinnen schöpfen manche Gruppen das Potenzial der Dreierkonstellation bei weitem nicht aus. Manche Lehramts- bzw. DaF/DaZ-StudentInnen führen eine reine Korrektur der Texte durch, nehmen also nicht die nicht-direktive, personenzentrierte Haltung einer SchreibberaterIn ein, sondern greifen mehr oder weniger vehement in den Text ein. Das mag zwar insgeheim im Sinne der SprachlernerInnen sein, versetzt sie aber nicht in die Lage, zukünftig ihre Texte selbst zu prüfen und zu überarbeiten.

6 Ausblick

6.1 Perspektiven für die Praxis der ISP

Zu überlegen wäre, einige der Texte (mindestens die aus dem Wahlpflichtbereich) tatsächlich gemeinsam verfassen zu lassen, um das volle Potenzial des kooperativen Schreibens auszuschöpfen. In dem Fall würde eine TeilnehmerIn den Inhalt, die andere die Sprache beisteuern. Dies wäre leicht umsetzbar, zumal ohnehin oft beide SprachlernerInnen dieselbe Rubrik wählen (bspw. Lebenslauf und Bewerbungsschreiben oder Bericht über Auslandsaufenthalt). Vereinzelt scheinen Gruppen dies ohnehin schon zu praktizieren –unserem Eindruck nach aber nur, wenn die eigenen Sprachfähigkeiten als unzureichend eingeschätzt werden, um einen Text zunächst einmal allein zu verfassen. Das gemeinsame kooperative Schreiben würde außerdem zu kontrastiven Überlegungen hinsichtlich der Textsorten anregen. Allerdings würde es auch einen weiteren Einschnitt in die Wahlfreiheit bedeuten.

Offen bleibt, ob wir durch die Wahlpflichtaufgaben die Lehramts- bzw. Master DaF/DaZ-Studierenden in die Rolle als LehrerInnen statt als BegleiterInnen drängen und sie zu einer Textkorrektur anstelle eines Textfeedbacks verleiten und ob dem durch eine entsprechende Schulung begegnet werden könnte.

6.2 Perspektiven für die Forschung an den ISP

Viele unserer Erkenntnisse beruhen bisher auf einzelnen Beobachtungen und Berichten während der Sprechstunde, der Abschlussveranstaltung oder im Portfolio. Mögliche Fragen für eine systematische Begleitforschung wären:

- Welche Varianten des kooperativen Schreibens werden tatsächlich praktiziert? Und wovon hängt das ab?
- Welche Ziele setzen sich die einzelnen TeilnehmerInnen, wie verfolgen sie sie und wann und warum weichen sie ggf. davon ab? Setzen sich die TeilnehmerInnen nur individuelle Ziele oder auch gemeinsame Ziele für die Gruppe? Inwiefern ist kulturelle Differenz Quelle für Missverständnisse oder Bereicherung bzw. Ressource, um anderweitige Missverständnisse oder Störungen zu beheben?¹¹ Werden Missverständnisse auf Sprachbarrieren oder auf kulturelle Unterschiede zurückgeführt?

6.3 Allgemeine offene Fragen

Im Konzept der Schreibberatung ist vielfach davon die Rede, dass Ratsuchende/r und SchreibberaterIn ihre je spezifische Expertise einbringen – für den Inhalt, die Schreibaufgabe, den Text bzw. für Lese- und Schreibprozesse, Lese- und Schreibstrategien sowie Beratungsstrategien (u. a. Leggemann 2016). Auf der anderen Seite wird Schreibberatung gerade mit dem Verweis darauf begründet, dass es (u. a. laut Kellogg [2008] 2014) jahre-, wenn nicht jahrzehntelanger Erfahrung mit der jeweiligen Textsorte bedarf, bis professionelle Expertise beim Schreiben erreicht ist. Der springende Punkt beim Peer Learning ist ja gerade, dass LernerInnen von und mit LernerInnen lernen. Vor diesem Hintergrund sollte eher von Wissen als von Expertise, die die Peers einbringen, gesprochen werden.

Auch wenn die Schreibzentrumsarbeit maßgeblich durch Entwicklungen an US-amerikanischen Hochschulen beeinflusst ist und „Kollaboration“ in diesem Zusammenhang als direkte Übersetzung aus dem Englischen fungiert, handelt es sich im Deutschen doch um einen historisch besetzten Begriff, der aus dem Französischen übernommen wurde und die aktive Unterstützung einer feindlichen Besatzungsmacht gegen die eigenen Landsleute bezeichnet

¹¹ Dies hat Siegfried (2005) für deutsch-schwedische Wirtschaftskommunikation zeigen können.

(Baer 2000). Peer Learning ist nun alles andere als das und kann (und sollte) daher ohne Bedeutungsverlust als kooperatives Lernen bezeichnet werden. Die verschiedenen Varianten lassen sich terminologisch ebenso klar unterscheiden (vgl. 3.1). In der Praxis mögen sie ganz nach den Bedürfnissen der SchreiberInnen ineinander fließen.

Literaturverzeichnis

Aguado, Karin (2010): *L2-Erwerb als soziokognitiver Prozess: Aufmerksamkeit als Mittler zwischen Interaktion und Erwerb*. In: Berndt & Kleppin (Hrsg.) (2010), 159-168.

Antos, Gert & Krings, Hans P. (Hrsg.) (1989). *Textproduktion*. Tübingen: Walter de Gruyter.

Apfelbaum, Birgit (1993). *Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache: Zielsprachen, Französisch und Deutsch*. Tübingen: Narr.

Arntz, Reiner; Krings, Hans P. & Kühn, Bärbel (Hrsg.) (2011). *Autonomie und Motivation im Fremdsprachenlernen*. 2. Bremer Symposion zum autonomen Lernen. Bochum: AKS.

Arntz, Reiner & Kühn, Bärbel (Hrsg.) (2008). *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung*. Bochum: AKS.

Assmann, Aleida; Assmann, Jan; Hardmeier, Christof (Hrsg.) (1983). *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*. München: Fink.

Baer, Dieter u. a. (2000). *Duden – Das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter*. Mannheim: Dudenverlag.

Bechtel, Mark (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Gunter Narr.

Bechtel, Mark (2010). *Sprachentandems*. In: Weidemann et al. (Hrsg.) (2010), 285-300.

Berndt, Annette & Kleppin, Karin (Hrsg.) (2010). *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Berning, Johannes; Keßler, Nicola & Koch, Helmut H. (Hrsg.) (2006). *Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag*. Berlin.

Böcker, Jessica; Ciekanski, Maud; Cravageot, Marie; Jardin, Anne; Kleppin, Karin & Lipp, Kai-Uwe (Hrsg.) (2017). *Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung. Eine deutsch-französische Studie*. Paris/Berlin: Deutsch-Französisches Jugendwerk.

Börner, Wolfgang (1989). *Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache*. In: Antos & Krings (Hrsg.) (1989), 348-376.

- Brammerts, Helmut (1996). *Tandem language learning via the Internet and the International E-Mail Tandem Network*. In: Little & Brammerts (Hrsg.) (1996), 9-22.
- Brammerts, Helmut (2001). *Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts*. In: Brammerts & Kleppin (Hrsg.) (2001), 9-16.
- Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.) (2001). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg.
- Bräuer, Gerd (2000). *Schreiben als reflexive Praxis*. Freiburg/Br.: Fillibach Verlag.
- Bräuer, Gerd (2014). *Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozessstheorie*. In: Dreyfurst & Sennewald (Hrsg.) (2014), 257-282.
- Braun, Angelika (2001). *Erfahrungen mit selbstbestimmtem Sprachenlernen im E-Mail-Tandem an der Universität Guadalajara in Mexiko*. In: Brammerts & Kleppin (Hrsg.) (2001), 157-162.
- Brinkschulte, Melanie (2012). *Akademisches Schreiben in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch*. In: Draheim et al. (Hrsg.) (2012), 59-81.
- Brinkschulte, Melanie; Grieshammer, Ella & Kreitz, David (2014). *Alles Roger(s)? Psychologische Ansätze für die Schreibberatung*. In: Journal der Schreibberatung 8, 1-12.
- Bruffee, Kenneth A. (1973). *Collaborative Learning: Some Practical Models*. In: College English 34/5, 634-643.
- Bruffee, Kenneth A. ([1984] 2014). *Peer Tutoring und das ‚Gespräch der Menschheit‘*. In: Dreyfurst & Sennewald (Hrsg.) (2014), 395-406.
- Ciekanski, Maud (2017). *Kompetenzentwicklung im Sprachtandem: Bilanz und Perspektiven einer empirischen Untersuchung im Rahmen der binationalen Kurse des deutsch-französischen Jugendaustauschs*. In: Böcker et al. (Hrsg.) (2017), 9-50.
- De Bot, Kees (1996). Review article: *The psycholinguistics of the output hypothesis*. In: Language Learning 46/3, 529-555.
- Draheim, Kristin; Liebetanz, Franziska & Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.) (2012). *Schreiben(d) lernen im Team*. Wiesbaden.
- Dreyfurst, Stephanie & Sennewald, Nadja (Hrsg.) (2014). *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Ehlich, Konrad (1983). *Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung*. In: Assmann et al. (Hrsg.) (1983), 24-43.
- Esteve, Olga (1999). *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany per part d'adults*. Unveröff. Diss. Universität Barcelona.
- Esteve, Olga (2008). *Die Rolle der Interaktion zur Förderung selbstregulierender Prozesse*. In: Arntz & Kühn (Hrsg.) (2008), 33-46.
- Feick, Diana (2016). *Autonomie in der Lernendengruppe. Entscheidungsdiskurs und Mitbestimmung in einem DaF-Handyvideoprojekt*. Tübingen: Narr.

- Girgensohn, Katrin (2014). *Kollaboration und Autonomie. Wie Peer Tutor*innen die Schreibzentrumsarbeit fördern*. In: Dreyfurst & Sennewald (Hrsg.) (2014), 377-391.
- Girgensohn, Katrin & Sennewald, Nadja (2012). *Schreiben lehren, schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gnutzmann, Claus (1992). *Reflexion über ‚Fehler‘. Zur Förderung des Sprachbewußtseins im Fremdsprachenunterricht*. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 8, 16-21.
- Griesbaum, Joachim (2009). *Mehrwerte des kollaborativen Wissensmanagements in der Hochschullehre*. Boizenburg: Hülsbusch.
- Grieshammer, Ella; Liebetanz, Franziska; Peters, Nora & Zegenhagen, Jana (2012). *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grießhaber, Wilhelm (2006). *Schreiben mit ausländischen Kindern*. In: Berning et al. (Hrsg.) (2006), 306-333.
- Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.). *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Haas, Sarah (2012). *Writing Groups*. In: Draheim et al. (Hrsg.) (2012), 43-54.
- Herfurth, Hans-Erich (1993). *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdspracherwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*. München: iudicum.
- Holec, Henri (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Hatier.
- Holstein, Silke & Oomen-Welke, Ingelore (2006). *Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen. Ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrantenbetreuer und autonome Tandem-Partner*. Freiburg i. Br.: Fillibach-Verlag.
- Holzcamp, Klaus (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hughes, Bradley; Gillespie, Paula & Kail, Harvey ([2010] 2014). *Was sie mitnehmen. Das ‚Peer Writing Tutor Alumni Project‘*. In: Dreyfurst & Sennewald (Hrsg.) (2014), 407-427.
- Jedrzejczyk, Paulina (2012). *Herausforderungen und Chancen interkultureller Teams*. In: Draheim et al. (Hrsg.) (2012), 103-117.
- Kellogg, Ronald T. ([2008] 2014). *Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie*. In: Dreyfurst & Sennewald (Hrsg.) (2014), 127-152.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985). *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. Berlin: De Gruyter.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1994). *Schriftlichkeit und Sprache*. In: Günther & Ludwig (Hrsg.) (1994), 587-604.

- Knapp-Potthoff, Annelie (1997). *Sprach(lern)bewußtheit im Kontext*. In: Fremdsprachen lehren und lernen 26, 9-23.
- Krings, Hans P. (1989). *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeßanalysen zum „vierten skill“*. In Antos & Krings (Hrsg.) (1989), 377-436.
- Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria & Ruhmann, Gabriele (Hrsg.) (²2003). *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler.
- Lange, Ulrike & Wiethoff, Maïke (2014). *Systemische Schreibberatung*. In: Dreyfürst & Sennewald (Hrsg.) (2014), 283-299.
- Lantolf, James P. & Appel, Gabriela (Hrsg.) (1994). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: CUP.
- Leggemann, Nora Deetje (2016). *Personenzentriertheit trotz Expertise? Eine Untersuchung der Auswirkung inhaltlicher Expertise der Peer Tutorin auf den Grundsatz der Personenzentriertheit in der Peer Schreibberatung*. In: Journal der Schreibberatung 10, 21-25.
- Lehnen, Katrin (2003). *«Kooperative Textproduktion»*. *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. In: Kruse et al. (Hrsg.) (2003), 147-170.
- Little, David (1994). *Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application*. In: Die Neueren Sprachen 93/5, 430-442.
- Little, David (1996). *Learner autonomy and learning counselling*. In: Little & Brammerts (Hrsg.) (1996), 23-34.
- Little, David (1997). *Language awareness and the autonomous language learner*. In: Language Awareness 6/2-3, 93-104.
- Little, David (2001). *Sprachenlernen im Tandem und Lernerautonomie*. In: Brammerts & Kleppin (Hrsg.) (2001), 17-23.
- Little, David (2008). *Learner autonomy in practice: a challenge for university language teaching*. In: Arntz & Kühn (Hrsg.) (2008), 47-63.
- Little, David & Brammerts, Helmut (Hrsg.) (1996). *A guide to language learning in tandem via the Internet*. Dublin: Centre for Language Learning and Communication Studies.
- Long, Michel (1996). *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. In: Ritchie & Bathia (Hrsg.) (1996), 413-468.
- Long, Michel (²2016). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Chichester et al.: Wiley Blackwell.
- Pesce, Silvia G. (2010). *Löse- und Lernprozesse bei der Bearbeitung grammatisch-kommunikativer Lernaufgaben. Eine Studie am Beispiel des Spanischen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Peters, Nora (2011). *Wie nehmen die Rat suchenden Studierenden die studentische Schreibberatung an der Europa-Universität Viadrina wahr? Eine qualitative Untersuchung auf der Basis von Interviews*. Masterarbeit an der kulturwissenschaftlichen Fakultät der Europa-Universität Viadrina. [Online: https://opus4.kobv.de/opus4-euv/files/74/Masterarbeit_Nora_Peters.pdf, 9.3.2018).
- Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (2010). *Textformen als Lernformen*. In: Diess. (Hrsg.). *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles und Francke Verlag, 5-26.
- Ritchie, William & Bathia, Tej K. (Hrsg.) (1996). *Handbook of second language acquisition*. London: Academic Press.
- Rost-Roth, Martina (1995). *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie*. Merano (BZ): Alpha & Beta.
- Rössler, Andrea (2009). *Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht*. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 38, 158-174.
- Schmelter, Lars (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Schmelter, Lars & Schmenk, Barbara (2008). *Die kleine Freiheit - Expansives Fremdsprachenlernen. Theoretische und praktische Konsequenzen einer konzeptuellen Alternative*. In: Arntz & Kühn (Hrsg.) (2008), 211-222.
- Schmenk, Barbara (2012). *Von Autonomie zu Aufgaben und zurück. Oder: Wie muss ein Autonomiekonzept aussehen, das uns hilft, didaktisch-methodische Entscheidungen für das aufgabenorientierte Lernen zu treffen?* In: Schmidt et al. (Hrsg.) (2012), 57-89.
- Schmidt, Torben; Zibelius, Marja & Biebighäuser, Katrin (Hrsg.) (2012). *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr.
- Siegfried, Doreen (2005). *Kultur in deutsch-schwedischen Wirtschaftsgesprächen. Eine gesprächslinguistische Analyse*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Stahlberg, Nadine (2014). *Interkulturelle Kompetenzen in der Schreibberatung*. In: Dreyfürst & Sennewald (Hrsg.) (2014), 301-319.
- Storch, Neomy (2001). *How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs*. In: *Language Teaching Research* 5, 129-153.
- Storch, Neomy (2005). *Collaborative writing: product, process, and students' reflections*. In: *Journal of second Language Writing* 14, 153-173.
- Tassinari, Maria Giovanna (2010). *Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Traub, Silke (2004). *Unterricht kooperativ gestalten. Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in Schule, Hochschule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Van Lier, Leo (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.

Vogel, Thomas (2011). *Der autonome Lerner: Konstrukt und Realität*. In: Arntz et al. (Hrsg.) (2011), 72-84.

Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

Weidemann, Arne; Straub, Jürgen & Nothnagel, Steffi (Hrsg.) (2010). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?* Bielefeld: transcript.

Wolff, Dieter (1993). *Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen*. In: Die Neueren Sprachen 92/6, 510-531.

Wolff, Dieter (1994). *Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?* In: Die Neueren Sprachen 93/5, 407-429.

Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e. V. (2018). *Kooperatives Schreiben*. [Online: https://wiki.zum.de/wiki/Kooperatives_Schreiben, 19.2.18]

Kompetenzentwicklung im Tandem

Evaluationsstudie zur schulpraktischen

Professionalisierung

zukünftiger Russischlehrkräfte

Peggy Germer

Abstract

Die vorliegende Fallstudie zum Tandemlernen zukünftiger Russischlehrkräfte¹ in schulpraktischen Ausbildungsphasen verfolgt das Ziel, lehrersprachliche Kompetenzentwicklung für den institutionellen Russischunterricht forschungsbegleitend zu untersuchen. Auf Basis von Lerntagebüchern wird die subjektive Sicht zukünftiger Russischlehrkräfte auf die Funktionslogik und Qualität von berufsbezogenen Sprachlerntandems und des begleitenden Supports erhoben. Erste Teilergebnisse der qualitativen Untersuchung zeigen, dass Tandemarbeit im Kontext von Lehrerbildung und Migration eine zukunftsweisende Rolle spielt.

Schlüsselwörter: Evaluationsstudie, Russischlehrerausbildung, Schulpraktikum, lehrersprachliche Äußerungen, Sprachlerntandem, Tandem-Support

¹ In der Regel finden sprachliche Formen Verwendung, die beide Geschlechter einbeziehen bzw. beide Geschlechter sprachlich gleichermaßen abbilden. Gelegentlich wird wegen der besseren Lesbarkeit zwischen den Geschlechtern variiert.

1 Problemaufriss

Professionelle Kompetenz im Lehrerberuf entwickelt sich nach Terhart (2005) „über verschiedene Stadien und entfaltet sich vollständig innerhalb des beruflichen Erfahrungsfeldes selbst“ (2005: 275). Dabei wird das Erfahrungsfeld potenzieller Fremdsprachenlehrkräfte zum einen durch verschiedene praktische Ausbildungsphasen (vgl. Denner 2013: 45) aufgebaut. Die Schulpraktischen Studien besitzen darin neben den Fachstudien, den erziehungswissenschaftlichen Studien und den fachdidaktischen Studien einführenden und grundlegenden Charakter (Terhart 2000). Die Professionalisierung, insbesondere angehender Russischlehrkräfte, steht zudem in direktem Zusammenhang zur Thematik des Lehrermangels² und der damit verbundenen Rekrutierung ausländischer Lehrkräfte, die ebenfalls in schulpraktische Ausbildungsphasen involviert sind. Forderungen an lehrerbildende Universitäten und Pädagogische Hochschulen lauten aktuell „alternativ zur regulären Lehrerbildung, Ausbildungswege und damit Zugänge zum Lehrerberuf zu schaffen, um im Ergebnis den quantitativen Bedarf an Lehrpersonal zu decken und so die Unterrichtsversorgung sicher zu stellen“ (Rothland & Pflanzl 2016: 1).

Die Fallstudie zum Lernen im Tandem als zusätzlicher Unterstützung schulpraktischer Professionalisierung Studierender und Weiterbildungsteilnehmender in Anpassungs-lehrgängen³ ist unmittelbar in den Kontext der ersten Phase der Lehrerbildung eingebettet. Nachfolgend soll daher basierend auf fachübergreifenden Standards der Lehrerbildung

² Exemplarisch sei für diesen Kontext die Situation im Bundesland Sachsen dargestellt: „Bis 2026/2027 gehen voraussichtlich rund 15.000 Lehrkräfte und damit circa die Hälfte der aktuell im Schuldienst tätigen Lehrer/-innen in den Ruhestand. Die hohe Zahl der Ausscheidenden bleibt auch in den Folgejahren bis 2029/2030 bestehen. Derzeit verlassen neun von zehn Lehrer/-innen das Schulsystem mit 63 Jahren, also vor der Regelrente. Damit steigt die Zahl der Abgänge in den kommenden Schuljahren stärker als ursprünglich erwartet“ (Grille 2017: 7f.).

³ Ausländische Lehrkräfte haben einen Rechtsanspruch auf Nachqualifizierung im Sinne einer Gleichstellung. In der Regel ist es so, dass zukünftige Russischlehrende aus osteuropäischen Herkunftsländern bis dato nur ein ableitbares Lehramtsfach studierten und/oder das zweite Lehrfach aus verschiedensten Gründen nicht gleichgestellt werden kann. Die Gleichstellung erfolgt in Sachsen auf der Grundlage des Befähigungs-Anerkennungsgesetzes (Sächsischer Landtag: 2017) durch die Universität Leipzig und die TU Dresden im Rahmen von sogenannten Anpassungslehrgängen.

(KMK 2014)⁴ für theoretische und praktische Ausbildungsabschnitte, die theoriegeleitete Legitimation des Forschungsansatzes zur Tandemstudie erfolgen, an die im empirischen Teil eine praktische Begründungsfigur zur Konzeption des Tandemlernens und des begleitenden Supports anschließt. Am Ende werden fachdidaktische Implikationen und weiterführende Forschungsperspektiven sichtbar, die in schulpraktischen Phasen der universitären Lehrerbildung Eingang finden können.

Ausgehend von den KMK-Standards ist der erste Kompetenzbereich „Unterrichten“ zentraler Handlungs- und Zielbereich der SPÜ.⁵

Eine damit verbundene fremdsprachendidaktische Forderung richtet sich auf die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit für zukünftiges Lehrerhandeln, die einen Status „als grundlegendes Element der Lehr- und Erziehungstätigkeit“ (KMK 2014: 5) erhält. Der Teilbereich ‚lehrersprachliche Äußerungen‘ avanciert dabei im Russischunterricht als „Ziel“ und „Medium der Vermittlung“ (Voss 2009: 57) bzw. „Lerngegenstand“ und „Verständigungsmittel“ (Solmecke 2009: 72) zu einer Grundlage professionellen Lehrerhandelns. Im Sinne von Wipperfürths Ansatz zur „Lehrersprache“ (Wipperfürth 2009) wird unter dem im vorliegenden Kontext synonym verwendeten Begriffskonstrukt der ‚lehrersprachlichen Äußerungen‘ der Gebrauch „der (Fremd-) Sprache durch den Lehrer bzw. die Lehrerin zur Gestaltung und Steuerung des Unterrichts“ (Wipperfürth 2009: 13, vgl. Seedhouse 2005, vgl. auch Spanhel 1973) verstanden.⁶

⁴ Diese sind ihrerseits durch ein genuin fremdsprachenspezifisches Kompetenzprofil in den Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (KMK 2017) aufgefächert.

⁵ Die SPÜ sind wöchentlich stattfindende, semesterbegleitende universitäre Veranstaltungen der TU Dresden. In der Regel gehen Kleingruppen von 4-5 Personen mit universitärer Lehrkraft zu Hospitationen und Unterrichtsversuchen in die entsprechenden Schularten (ZLSB: 2017).

⁶ Lehrersprachliche Äußerungen stehen in einer Reihe mit Begriffen wie ‚teacher language‘ oder ‚teacher talk‘. Sie sind jedoch abzugrenzen vom Begriff der Unterrichtssprache (vgl. Wipperfürth (2009: 13). Im Kontext der Studie geht es vordergründig um die Entwicklung lehrersprachlicher Kompetenzen für den Russischunterricht und weniger um die dezidierte Betrachtung der Schüleräußerungen. Weiter gefasst als ‚lehrersprachliche Äußerungen‘ zur Unterrichtsgestaltung und -steuerung sind Begriffe wie ‚professional language‘, ‚Berufssprache‘ oder ‚professional discourse‘, welche über die eigentliche Lehrertätigkeit im Unterricht hinausgehen und z.B. den Austausch mit dem Kollegium integrieren (vgl. Wipperfürth 2015).

Die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) hat in verschiedenen Positionspapieren (DGFF 2003, 2008) Stellungnahmen zur Sprachkompetenz von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern formuliert. Darin heißt es unter anderem, dass Lehrkräfte zur Unterrichtsführung über eine „funktional differenzierte, variantenreiche, sichere Kompetenz der Zielsprache“ (DGFF 2003: 5) verfügen sollten.

Es wird angenommen, dass mit tandembezogenen Lehr-Lern-Settings und mentoriellem Support differenziert auf aktuelle heterogene Ausgangslagen von Praktikantinnen und Praktikanten (siehe Kap. 3.3) eingegangen werden kann, um lehrersprachliche Kompetenzentwicklung zu fördern (Denner 2013: 139-155). Eine didaktische Unterstützung des Tandems in Form von mentoriellem Support kann das Lernen im Tandem zusätzlich optimieren, da die durch das „Tandem generierte Kontaktsituation keinen ausreichenden Lernantrieb darstellt“ (vgl. O'Dowd et al. 2006, zit. nach Ciekanski 2017: 14).

2 Rezeption fremdsprachendidaktischer Forschung zu Professionalisierungsprozessen im Tandem

Bei einem Blick in die internationale fremdsprachendidaktische Professionsforschung fällt zum einen auf, dass die Diskussion „in auffälliger Weise durch Englisch als Fremd- und Zweitsprache dominiert“ wird (Legutke & Schart 2016: 10). Zum anderen existieren nur wenige fremdsprachenbezogene Studien zur ersten Phase der Lehrerbildung, welche „die Prozesse der universitären und postuniversitären Lehrerbildung selbst und dort zum Einsatz kommende Lehr- und Lernformen in Verbindung mit den erarbeiteten und vermittelten fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Inhalten untersuchen“ (ebd.). Einschlägige Forschungsarbeiten zur schulpraktischen Professionalisierung liegen in der deutschsprachigen Rezeption von Elsner (2010) und Schädlich (2015) vor. Elsner weist in ihrer Untersuchung zum Fachpraktikum Englisch darauf hin, dass Studierende von begleitendem universitären Mentoring profitieren, indem sie sich offensiver mit neuen methodischen Ansätzen und

Unterrichtsformen (Elsner 2010: 221f.) arrangieren. Schädlich untersucht in ihrer Studie zum Fachpraktikum Französisch kritisch reflexive Handlungskompetenz auf Basis von Portfolioarbeit als Element der Theorie-Praxisverbindung.

Zur Professionalisierung von Lehrkräften mit russischsprachiger Zuwanderungsgeschichte veröffentlichte Kurz (2015) eine der wenigen Forschungsarbeiten im Kontext der Russischlehrausbildung der Bundesrepublik nach 1990. In einer explorativ-interpretativen Studie erhebt sie mittels problemzentrierter Interviews unter anderem subjektive Sichtweisen zur Anschlussfähigkeit heterogener Lerner Ausgangslagen und passender Lerngelegenheiten in längeren Praxisphasen der Lehrerausbildung. Dabei stellt die Autorin einerseits fest, dass angehende Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte über ein großes Potenzial für den Fremdsprachenunterricht verfügen (Kurz 2015: 16), andererseits jedoch die Muttersprache nicht alleiniges Korrelationsmerkmal für ‚guten Unterricht‘ (Helmke 2006) sei. Zwei Forschungsarbeiten zu modernen Schulfremdsprachen, die einen unmittelbaren Bezug zwischen dem Lehramtsstudium und Tandemarbeit herstellen, stammen aus dem Bereich der Romanistik.

Im Dissertationsvorhaben von Schmelter (2004) wird in Anlehnung an das ‚selbstgesteuerte Lernen‘ (vgl. Holec 1981) untersucht, wie das Fremdsprachenlernen in Tandemarbeit „durch gemeinsam in Beratungsgesprächen formulierte Modifikationen verändert werden könnte“ (Schmelter 2004: 16).

Ebenfalls als Dissertationsvorhaben entstand im Rahmen eines deutsch-französischen Tandemkurses der Universität Gießen eine diskursanalytische Untersuchung zu interkulturellem Lernen. Ziel der Forschungsarbeit Bechtels (2003) war es, „Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Lernens beim Sprachenlernen im Tandem empirisch und theoriegeleitet zu untersuchen“ (Bechtel 2003: 12, vgl. auch Cappelini et al. 2013). Zum Tandemdispositiv angehender Russischlehrkräfte findet sich bis dato kein tragfähiger Korpus,

der sich in die aktuellen Kompetenzdiskussion⁷ im Sinne von Unterrichtshandeln einordnen ließe.

3 Evaluationsstudie zur schulpraktischen Kompetenzentwicklung im Tandem

3.1 Erkenntnisinteresse

Intention der explorativen Querschnittsstudie ist es, den in der Forschungsliteratur abgebildeten Diskurs zum kooperativen Lernen und zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung um die Perspektive des Tandempotenzials zur didaktischen und sprachlichen Professionalisierung (zukünftiger) Russischlehrkräfte im Praktikum zu erweitern. Dabei untersucht das Forschungsvorhaben insbesondere subjektive Sichtweisen der L1- und L2-Lerner⁸ auf die Funktionstüchtigkeit des Präsenztandems mit mentoriellem Support in schulpraktischem Kontext. Im Erkenntnisinteresse steht, mit welchen Erwartungen und Einstellungen (vgl. Böhner & Wänke 2014) zukünftige Russischlehrkräfte im Praktikum auf Basis subjektiver Lernerfahrungen (vgl. Caspari 2003) in den Prozess der Tandemarbeit eintreten, diesen mit Blick auf die unterrichtliche Tätigkeit gestalten und abschließend hinsichtlich einer subjektiven Nutzenbewertung beurteilen. Verbunden mit Erwartungen zu tiefergehenden Einsichten zum Lernen von Fremdsprachen (Grotjahn 1998: 33f.) sollen Konsequenzen für die Förderung schulpraktischer Kompetenzen für die schulpraktische Russischlehrausbildung formuliert sowie Chancen und Grenzen für die Tandemarbeit abgeleitet werden. Es interessiert nicht primär WAS durch das

⁷ In einer 2017 veröffentlichten deutsch-französischen Studie des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW) wird die Kompetenzentwicklung durch Lernen im Tandem richtungsweisend für verschiedene Berufs- und Altersgruppen beleuchtet. Auf Grundlage der Forschungsarbeiten von Maud Ciekanski et al. bei Personen zwischen 11 und 18 Jahren sollten „erlangte Kompetenzen, die Kompetenzen, die verbessert wurden, die sprachlichen Kompetenzen sowie weitere Kompetenzen, die das Erlernen einer Fremdsprache unterstützen (soziale Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen, Lernstrategien, usw.) herauskristallisiert werden“ (Ciekanski 2017: 6). Zudem wurde die Rolle der Kursleitenden von Tandemkursen untersucht. Der Fokus lag bei den verschiedenen Studien jedoch nicht auf der Ausbildung von Lehrkompetenzen im Sinne der ersten Phase der Lehrerausbildung.

⁸ ‚L1‘ beschreibt Lerner, die Russisch als Familiensprache gebrauchen. ‚L2‘ bezeichnet Lerner, die Russisch erst im institutionellen Kontext bzw. nicht als Umgebungssprache erlernten (vgl. Anstatt 2008: 67-74).

Tandem erreicht werden kann, sondern vielmehr *WIE* es sich vollzieht. D.h., relevant ist neben der Prozessforschung vor allem die subjektive Sicht auf die innere Funktionslogik des Tandems zur Bewältigung didaktischer und sprachlicher Herausforderungen. Leitend für die gesamte Studie sind folgende übergeordnete Fragestellungen:

1. Welche Dispositionen haben Praktikantinnen und Praktikanten des Lehramtes Russisch zum Tandem mit begleitendem Tandem-Support im Vorfeld der SPÜ?
2. Wie haben Praktikantinnen und Praktikanten des Lehramtes Russisch das Potenzial des Tandems als Lernmethode und des Tandem-Supports zur schulpraktischen Kompetenzentwicklung konkret genutzt?
3. Wie schätzen Praktikantinnen und Praktikanten des Lehramtes Russisch die Qualität des Lernens im Tandem und des begleitenden Tandem-Supports zur schulpraktischen Kompetenzentwicklung ein?

Aus den Antworten sind a posteriori Gelingensbedingungen, aber auch Misserfolgsfaktoren der Tandemarbeit rekonstruierbar, die ihrerseits für die weitere Gestaltung der SPÜ und darin integrierter kooperativer Lernformen Bedeutung haben. Schulpraktische Übergänge müssen auf der kontextuellen, der individuellen und der interaktionalen Ebene begleitet werden (vgl. Griebel & Niesel 2004), damit diese nicht als „Stressoren“ identitätsbildende Prozesse verhindern (vgl. Lazarus 1995), sondern das Weiterlernen für den erforderlichen Kompetenzerwerb zielgerichtet befördern (vgl. Denner 2013: 210). Grundlage der darauf ausgerichteten empirischen Tandemforschung ist ein „qualitatives Basisdesign“ zur Rekonstruktion individueller Tandemprozesse (Flick 2016: 187).

3.2 Konzeption und Ziele der Tandemarbeit und des Tandem-Supports

Im Rahmen der SPÜ des Instituts für Slavistik der TU Dresden werden in der Regel autochthon deutschsprachige Lehramtsstudierende und Teilnehmende des Anpassungslehrganges bzw. Studierende mit dominant russischsprachigem Hintergrund zusammengebracht.⁹ D.h., jeweils zwei

⁹ Die Aufstellung des Tandems erfolgt im Vorfeld der SPÜ durch die Mentorinnen und Mentoren, welche im Praktikums-Portal der TU Dresden angemeldete Teilnehmende zuordnen können.

angehende Russischlehrkräfte mit unterschiedlichen Familiensprachen¹⁰ arbeiten im Präsenztandem zusammen.¹¹ Ziel des Präsenztandems ist die schulpraktische Professionalisierung mit Fokus auf lehrersprachliche Qualifizierung im Deutschen und im Russischen.¹²

Die Tandemtreffen finden etwa zehnmal zeitnah zu den schulpraktischen Unterrichtsbesuchen statt. Die Teilnahme am Sprachtandem ist freiwillig und kann jederzeit beendet werden. Zu den Erfolgsfaktoren zählen nach Brammerts und Calvert (2010) die Begleitung durch Lernberaterinnen bzw. Lernberater oder/und Lehrkräfte. Die Lernbegleitung umfasst daher direkten mentoriellen Tandem-Support vor allem in Form von Beratungsleistungen.¹³ Die universitäre Lehrkraft kann als Vordenker („mentor“) bis hin zur beratenden Instanz („adviser“) intensiv oder weniger intensiv nachgefragt werden (Langner 2017: 2). Basis dafür sind Konzeptionen zur Sprachlernberatung und Studienbegleitung nach Pätzold und Arnold (2008) bzw. Mehlhorn (2009). Funktion der Sprachlernberatung ist es, „den Studierenden zu mehr Lernerautonomie zu führen. Je mehr ein Studierender in der Lage ist, sein Lernen zu planen und zu steuern, bewusst für die für ihn passenden Lernstrategien einzusetzen und seinen eigenen Lernprozess zu überwachen, desto effektiver wird sein Lernen und desto erfolgreicher sein Studium verlaufen“ (Mehlhorn 2009: 160).

¹⁰ Zu den Familiensprachen gehören neben Deutsch und Russisch, Weißrussisch, Ukrainisch, Litauisch und Lettisch.

¹¹ Zwei Tandems bilden eine Kleingruppe in einer ausgewählten sächsischen Praktikumsschule. Pro Semester werden aus pragmatischen Gründen nur zwei Praktikumsgruppen vollumfänglich betreut.

¹² Zudem vertreten sich die Tandempartnerinnen und Tandempartner gegenseitig in Unterrichtsversuchen bei etwaigen Notfällen, um die Unterrichtsversorgung bzw. einen reibungsarmen Praktikumsdurchlauf sicher zu stellen.

¹³ Dazu zählen die individuelle Eingangsdiagnostik, die Einweisung in die Tandemarbeit, vier individuelle Lernberatungen und eine Abschlussberatung zur Einschätzung des Entwicklungspotenzials. Ebenfalls werden durch die universitäre Lehrkraft Räumlichkeiten im Multimedialen Sprachlernzentrum der TU Dresden (MSZ) empfohlen, die über multimediale Technik (PC-Raum, Interaktive Tafel) mit russischer Tastaturbelegung verfügen. In geschützten Räumen können verschiedene sprachliche Interaktionsformen für den berufsbezogenen Kontext in kooperativer Weise trainiert sowie Lernressourcen und Lernwege definiert werden. Tandemlernende haben die Möglichkeit, fakultativ vor Ort ihre Treffen aufzuzeichnen und im Sinne eines kollegialen, konstruktiven Feedbacks (vgl. Funk 2016) mit der universitären Lehrkraft zu diskutieren.

Kompetenzentwicklung im Tandem

Zur Reflexion des eigenen Lernprozesses im Tandem während der SPÜ und damit zur Selbststeuerung von Lernprozessen (vgl. Böcker & Kleppin 2017: 51) erhalten die Teilnehmenden ein selbst konzipiertes (E-)Tagebuch mit responsivem Design (Dokumentations- und Anleitungsteil), in dem verschiedene Hilfen zur Selbstreflexion¹⁴ integriert sind. Dazu gehört unter anderem ein Kompetenzraster zur Selbst- und Fremdbeurteilung lehrersprachlicher Äußerungen bei Unterrichtsversuchen im Rahmen des Praktikums.

The screenshot shows the 'Tandem-Lern-Tagebuch' interface. At the top, there is a navigation bar with links: Startseite, Dokumentationsteil, Planung, Durchführung, Reflexion, SPÜ Kalender, Kontakt, and Hilfe. The main title 'Tandem-Lern-Tagebuch' is prominently displayed. Below it, the section 'Kompetenzraster zur Selbst- und Fremdbeurteilung' is visible. This section contains two evaluation scales, each with a 6-point Likert scale and descriptive anchors at both ends.

Kohärenz
Aufeinander aufbauende, sinnvoll verflochtene Äußerungen

	1	2	3	4	5	6	
sichere und flexible Aussagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	einzelne und isolierte Aussagen

Niveauangemessenheit
Passend zur Klassenstufe bzw. dem Niveau nach GeR für Sprachen

	1	2	3	4	5	6	
Niveau spontan und mühelos getroffen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	weit abweichend vom Niveau der Klassenstufe bzw. Niveau nach GeR

At the bottom of the grid, there is a blue button labeled 'SENDEN'.

Abb. 1: Ausschnitt des Kompetenzrasters zur Selbst- und Fremdbeurteilung lehrersprachlicher Äußerungen bei Unterrichtsversuchen im Rahmen des Praktikums

¹⁴ Das Kompetenzraster wird praktikumsbegleitend durch die Tagebuchschreibenden selbst ausgefüllt, die die Tandempartnerin bzw. der Tandempartner übernimmt dies als Fremdrelexion, ebenso wie die universitäre Lehrkraft. Nach dem ersten Unterrichtsversuch findet eine Ergebnisdiskussion statt und Entwicklungsschwerpunkte werden gemeinsam erarbeitet. Nach dem zweiten Unterrichtsversuch wiederholt sich eine gemeinsame Auswertung.

3.3 Forschungsmethodologie

Untersuchungsgruppe

In der bis zum Sommersemester 2019 andauernden Fallstudie zum Lernen im Tandem sind bisher Studierende¹⁵ des vierten bis sechsten Fachsemesters bzw. Weiterbildungsteilnehmer im Anpassungslehrgang mit bis dato sechs verschiedenen Erstsprachen erfasst (N = 18). Die Weiterbildungsteilnehmer im Anpassungslehrgang¹⁶ sind zwischen 30 bis 42 Jahren alt und haben ihre Wurzeln in Russland, der Ukraine, Weißrussland sowie Litauen (N = 6). Sie reisten zwischen 2013 und 2015 nach Deutschland ein und zählen damit zu den slavischen Erstsprechern¹⁷ (vgl. Lüttenberg 2010: 299-315), die die Standardsprache der Herkunftsregion auf Native Speaker Niveau (C2) beherrschen. Einige regulär Studierende zwischen 22 und 32 Jahren sind autochthon deutsche Erstsprecher (N = 5), weitere im Alter zwischen 23 und 26 Jahren gehören zu Familiensprecherinnen (Heritage Speaker) aus Balachta und Orenburg (Russland), Lugansk (Ukraine) und leben seit der frühen Schulzeit in Deutschland (N = 4).

Die Stufen der Sprachentwicklung in der deutschen und russischen Sprache sind dabei sehr divergent. Zudem gibt es Studentinnen im Alter zwischen 21 und 39 Jahren aus der Ukraine, Weißrussland und Russland, die sich aus familiären Gründen entschieden haben, in Deutschland zu leben und zu studieren (N = 3). Sie sind in der Regel zwischen 2003 und 2011 eingereist. Von den Teilnehmenden der vorliegenden Fallstudie hat bis dato nur eine deutsche Studentin aktiv an einem Sprachtandem teilgenommen. Sowohl regulär Studierende, wie auch Teilnehmende des Anpassungslehrganges standen der Idee des Tandems jedoch wohlwollend gegenüber.

Alle osteuropäischen Lehrkräfte im Tandem verfügen zudem über ein abgeschlossenes Lehramtsstudium im Herkunftsland und sind bereits auf Grundlage ihres Abschlusses als Lehrende tätig gewesen. Sie profitieren in den SPÜ von ihren russischsprachigen Kompetenzen zur Steuerung

¹⁷ Vier Teilnehmerinnen sind Mütter mit Kindern. Alle sieben Teilnehmerinnen haben bereits an Schulen des Herkunftslandes unterrichtet und sind für den deutschen Schuldienst im Bereich Oberschule bzw. Gymnasium vorgesehen.

unterrichtlicher Prozesse, während die Voraussetzungen für den sicheren Gebrauch der deutschen Sprache zur Unterrichtsführung eine große Hürde darstellen (vgl. Kurz 2015: 157, Kluge 2000: 17). Vier von sieben osteuropäischen Russischlehrkräften lehrten ursprünglich Russisch als Muttersprache im Herkunftsland. Für Vermittlung und Gebrauch einer zweiten Fremdsprache an deutschen Schulen, beginnend mit der Literalität durch eine fremde Schrift, ist ein anders gelagerter sprachdidaktischer Fokus erforderlich. Zwei ausländischen Lehrkräften der in Russland erworbenen Fachrichtung Ökologie fehlt verständlicherweise pädagogisch gerichtetes Sprachbewusstsein und ein habitualisierter Zugriff auf die dazugehörige didaktische Grammatik¹⁸ (vgl. Buscha & Schröder 1994). Unter genannten Voraussetzungen erwarteten besonders die ausländischen Lehrkräfte im Anpassungslehrgang ihre ersten Unterrichtsstunden mit gemischten Gefühlen, was sich in der ersten Lernberatung zum Tandem in explizit geäußerter Angst vor Fehlern in der deutschen Sprache widerspiegelt.

Auch autochthon deutschsprachige Studierende des Lehramtes Russisch verweisen selbst auf disparate sprachliche Lernstände für ein im sächsischen Lehrplan betontes Unterrichtsprinzip der „funktionalen Einsprachigkeit“ (SBI 2004: 5). Entweder haben sie die russische Sprache in der Schule als zweite oder dritte Sprache¹⁹ gewählt oder erst im Studium damit begonnen.²⁰ Studierende, die erst an der Universität Russisch lernten, besitzen bei den ersten Unterrichtsversuchen oft ähnlich entwickelte Sprachkenntnisse wie die Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklassen (vgl. Tichomirowa 2011: 112).

¹⁸ Eine didaktische Grammatik erläutert die Regularitäten einer Sprache für die Lerner in vereinfachter Form, z.B. mit Bildern, Farben oder Symbolen. Das Ziel didaktischer Grammatik ist, die Sprache progressiv aufbauend zu beschreiben, so dass diese Beschreibung den Lernprozess fördert. Die linguistische Grammatik hingegen erklärt wissenschaftlich, systematisch und allumfassend.

¹⁹ Der Russischunterricht beginnt Regel in Sachsen ab der 5. bzw. 6. Klasse (zweite Fremdsprache) oder in der 11. Klasse (dritte Fremdsprache).

²⁰ „Für eine Aufnahme zum Lehramtsstudium Russisch ist an den meisten Universitäten und Hochschulen nicht zwingend notwendig, das Beherrschen der Zielsprache nachzuweisen. Die Immatrikulation ist normalerweise weder mit einem Numerus Clausus noch sprachlichen Zulassungsvoraussetzungen verbunden. Wer das Lehramt studieren möchte, hat bundesweit in der Regel die Möglichkeit, Russisch direkt im Studium zu erlernen“ (Germer 2017: 366).

Sie können eigenen Unterrichtsbeobachtungen zufolge notwendige Arbeitsanweisungen z.B. nur als Chunks²¹ (und diese selten fließend) vortragen und didaktische Operatoren (noch) nicht nach Anforderungsbereichen differenzieren oder dem Sprachniveau angemessen formulieren. Das führt zu vorprogrammierten Misserfolgserlebnissen auf Seiten der Studierenden und der Schulklassen gleichermaßen. Studierende äußern intuitiv bereits vor der Tandemarbeit im Praktikum Bedenken, „dass Sprachkenntnisse nicht ausreichen, um auf Fragen der Lerner im Russischen zu antworten“ oder sie Probleme beim „Einschätzen des Niveaus der jeweiligen Klasse“ erwarten. Umgekehrt deuten nachfolgende Reaktionen von Schülerinnen und Schülern aus Dresdner Gymnasien Entwicklungspotenzial am Ende des Praktikums an. Eine schriftliche Reflexion²² von 75 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ergab ein kleines Stimmungsbild auf Lernerseite. Sie kritisieren in der Regel einheitlich, dass Praktikumsteilnehmer mit russischem Sprachhintergrund Instruktionen zu schnell, zu leise, zu undeutlich und vor allem zu kompliziert formulierten. Die Arbeitsanweisungen waren aus ihrer Sicht nicht eindeutig und viel zu lang. Es fehlten den Schülerinnen und Schülern zur Bewältigung von Aufgaben gezielte verbale oder nonverbale Hilfen zum Übersetzen bzw. korrekte Übersetzungsangebote durch die (zukünftigen) Russischlehrkräfte. Autochthon deutsche Praktikantinnen und Praktikanten hätten – so die Schülerinnen und Schüler mehrheitlich – Fehler bei sich oder der Klasse nicht erkannt und korrigiert bzw. keine Strategien zur Korrektur angeboten. Zudem würden Praktikantinnen und Praktikanten immer wieder von ihren Materialien ablesen, statt frei zu sprechen. Berufspraktisches Handeln kann und muss bei den ersten Unterrichtsversuchen noch keine Routine sein und doch finden sich in den Reflexionen der Klassen klare Entwicklungshinweise für systematisch aufzubauende schulpraktische Kompetenzen und damit auch mögliche Schwerpunkte der Tandemarbeit wieder.

²¹ Wortgruppen- bzw. Satzphrasen, die immer wieder in derselben Form und Konstruktion, z.B. als Arbeitsanweisung formuliert werden.

²² Die Erhebung erfolgte nach einem Praktikumssemester ohne Tandemarbeit im Sommersemester 2015 und Wintersemester 2015/2016 an zwei Dresdner Gymnasien und einem Gymnasium des Dresdner Umlandes. Erst im Sommersemester 2016 arbeitete die erste Kleingruppe daraufhin im Tandem.

Regulär Studierende mit russischsprachigem Hintergrund²³ haben einer Studie von Kurz (2015) zufolge besondere Erwartungen an das Praktikum. Sie konstruieren in der Regel Teacher Beliefs (vgl. Reusser & Pauli 2014), in denen sie äußern, dass „Muttersprachler als gute Fremdsprachenlehrende“ (Kurz 2015: 138) auftreten. Diese Studierenden verfügen über Sprachkompetenzen im Deutschen und Russischen, welche von maximalen Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen bis hin zum Semilinguismus reichen (vgl. Bausch 2016: 287). Im Praktikum erwarten sie ähnliche Schwierigkeiten, wie bereits ausgebildete Lehrkräfte im Anpassungslehrgang. Sie werden auf Grund originalsprachiger Intonationsmuster ohne explizite didaktische Überbetonung nicht sofort verstanden, treffen das zielsprachige Niveau einer Klasse nicht und können nur mit Schwierigkeiten gezielt offene Fragen in beiden Sprachen formulieren.

Daraus reift für die Organisation der SPÜ das methodisch-didaktische Postulat, Stärken angehender Russischlehrkräfte in kooperativen Lernformen zu teilen, zu fördern und Entwicklungsschwerpunkte auf Augenhöhe sichtbar zu machen. Eine mögliche Option ist die universitär unterstützte Tandemarbeit.

Untersuchungsmethode

Im Zentrum der wissenschaftlichen Begleitforschung zur Tandemarbeit stehen subjektive Sichtweisen zukünftiger Russischlehrkräfte auf Potenzial und Funktionsfähigkeit ihres begleiteten Tandems. „Subjektive Sichtweisen können nicht direkt beobachtet werden, sondern müssen interpretativ erschlossen werden“ (Fussangel 2008: 76). Dafür soll erstens das relativ offen gestaltete (E-)Tagebuch als Erhebungsinstrument „retrospektiver Daten mit Blick auf die Lernerperspektive“ (Böcker & Kleppin 2017: 52) liefern. Die Studienteilnehmer entscheiden selbst, ob und zu welchen Schwerpunkten sie sich im Lerntagebuch äußern. Daher werden nicht zu allen Kategorien von allen Teilnehmenden Ergebnisse erwartet. Zweitens werden zu einem späteren Zeitpunkt subjektive Sichtweisen im Abschlussinterview erfragt, welches als Leitfadeninterview eine „klassische Erhebungsmethode zur

²³ Darunter werden Aussiedler und Spätaussiedler mit deutscher Staatsbürgerschaft und russischsprachige Ausländer der ersten, zweiten und dritten Generation ohne deutsche Staatszugehörigkeit verstanden.

Erfassung subjektiver Theorien“ verkörpert (König 1995: 16). Aus der Wirksamkeitsforschung ist bekannt, dass eine Befragung nicht unmittelbar nach einem Ereignis erfolgt, da nur so sichergestellt werden kann, dass die geschilderten Sichtweisen längerfristiger Natur sind. Die Interviews dauern in der Regel etwa eine Stunde. Sie werden mit Hilfe eines Diktaphons aufgezeichnet und anschließend in Anlehnung an Dresing und Pehl (2011) vereinfacht transkribiert.²⁴

Die Analyse und Auswertung des Datenmaterials erfolgt durch computergestützte Qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015) mit Hilfe des Programmes MAXQDA. Auf Datenbasis von bisher 18 unterschiedlich intensiv bearbeiteten Tagebüchern (darunter acht vollständigen E-Tagebüchern) und nachfolgend 18 Interviews²⁵ kann zunächst deduktiv (später induktiv) kategorisiert werden. D.h., angelehnt an Leitfragen zur schulpraktischen Kompetenzbildung durch Tandem und Tandem-Support entstehen vorab Kategorien, auf deren Basis beide Dokumente gesichtet, kodiert und strukturiert werden. Um eine Reduktion auf ein vorab definiertes theoretisches Konstrukt zu vermeiden, wird das deduktive mit dem induktiven Vorgehen verknüpft. Aus dem Textmaterial, welches nicht zu vorab definierten Kategorien passt, entstehen so neue Ober- und Unterkategorien. Für die Entwicklung von Typologien bzw. Strukturmustern werden daraus Vergleichsdimensionen gewonnen, die eine Gruppenbildung mit „empirischen Regelmäßigkeiten“ (vgl. Kelle & Kluge 2010) ermöglichen.

4 Darstellung und Diskussion erster Teilergebnisse

Vor dem Hintergrund der noch andauernden Studie lassen sich zunächst auf Basis von 18 Lerntagebüchern durch Kategorienbildung Merkmale verdichten (siehe Tabelle 1-3)²⁶, die eine Strukturmusterbildung nahelegen. So sind zunächst drei Profile ableitbar, die Präferenzen einer bestimmten Gruppe

²⁴ In diesem Aufsatz ist aus ressourcenpragmatischen Gründen die Auswertung der Interviews nicht berücksichtigt

²⁵ Die Interviews sind bei der Darstellung und Diskussion der Teilergebnisse in diesem Artikel aus pragmatischen Gründen noch nicht berücksichtigt.

²⁶ In der Tabelle sind ausgewählte Kategorien dargestellt, die aus pragmatischen Gründen nur einen Auszug des gesamten Kategoriensystems abbilden (Ziele, Support, Ausgestaltung des Lernens im Tandem, Nutzen).

bezüglich des Vorgehens beim Kompetenzerwerb im Tandem zeigen. Die Übergänge zwischen den Mustern hinsichtlich bestimmter Merkmalskategorien²⁷ sind fließend. Alle ermittelten Profile haben eine gemeinsame didaktische Zielkategorie: die SPÜ mit zwei erfolgreichen Unterrichtsversuchen zu bestehen. Dafür verwenden alle Probandinnen und Probanden entsprechende Zeit- und Materialressourcen. Auch die mikrodidaktischen Trainingsformen zum Lernen im Tandem sind ähnlich. Nicht alle Profile arbeiten jedoch tandemtypischerweise auch am Ausbau des eigenen sprachlichen Kompetenzprofils.

Auf Basis der bisher in den Lerntagebüchern explizit gewordenen „inneren Perspektive“ der Probandinnen und Probanden ergeben sich bestimmte Präferenzen und Sättigungen bestimmter Merkmale bzw. Merkmalskombinationen. Die Präferenzen sind in der vorliegenden Studie dominiert vom eigenen bzw. fremdzugeschriebenen Rollenbild, dem Ausprägungsgrad der Selbststeuerung, der Lerneinstellung im Tandemverlauf und dem daraus abgeleiteten Wissens- und Organisationsmanagement im Tandem.

4.1 Selbstbestimmte Tandemlerner

Die Gruppe der selbstbestimmten Tandemlerner (N = 5) besteht aus Herkunftssprechern mit guten Sprachkenntnissen entweder in der deutschen oder der russischen Zielsprache. Eine Teilnehmerin ist bereits als Lehrerin in Weißrussland tätig gewesen. Eine weitere Studentin verfügt als einzige Probandin über Vorerfahrungen in der Tandemarbeit. Das Strukturmuster selbstbestimmter Tandemlerner ergibt sich aus der Informationsdichte zum autonomen Handeln, wie z.B. der Erstellung von eigenen Tandemlernmaterialien (vgl. Tab. 2, L_2a_Position: 20), einer ganz konkreten und selbstbestimmten Auswahl an Lernzielen (vgl. Tab. 2, L_4a_Position: 3) und subjektiv erfolgreich bestimmter Lernwege für beide Tandemteilnehmer.

²⁷ Mischungen ergeben sich bei gemeinsamen Orte für Tandemtreffen in der Bibliothek bzw. Lehrräumen der Slavistik, ausgewählten didaktischen Zielstellungen, dem mikrodidaktische Vorgehen beim Ersterarbeiten der lehrersprachlichen Äußerungen durch Vorlesen mit SPÜ-Bezug und biografisch bedingten Übungsformen wie dem Nachsprechen und Auswendiglernen. Dazu gehört auch die relativierende Kategorie der Nutzenbewertung hinsichtlich verwendeter Übungs- oder Reflexionsmaterialien (Lerntagebuch, Diktiergerät, Kompetenzraster).

Die Gruppe der selbstbestimmten Lerner zeichnet sich vor allem durch selbst geäußertes hohes Vertrauen in eigene Fähigkeiten aus²⁸ (vgl. Kowalczyk 2007: 72). Sie selbst haben in der Rollenkonstellation die Expertenrolle inne oder bekommen sie per se durch die Tandempartnerinnen bzw. Tandempartner zugeschrieben. Das, so ist anzunehmen, hat ein planvolles, selbstreguliertes Vorgehen der Tandemlerner zur Folge, da automatisch Verantwortung für das eigenen Handeln, aber auch für andere übernommen wird (vgl. Tab 3, L_6a_Position: 8). Die Tandembeziehung funktioniert nach Brammerts (2010) demzufolge gerade weil „das eigene Engagement für den Partner Voraussetzung dafür ist, dass man von ihm seinerseits Unterstützung erwarten kann“ (Brammerts 2010: 12). Zugleich betont er, dass Tandempartner nie lehren sollen, sondern beim Lernen helfen, selbst, „wenn sie Lehrer sind und die Fähigkeit erworben haben, Lernziele, Progressionen [...]“ (ebd. 13) vorzugeben. Zwei selbstbestimmte Lerner in der vorliegenden Fallstudie zum Tandemlernen übernehmen die Rolle der „(be)-lehrenden“ Experten im Tandem und verorten sich an der Grenze zwischen einzelkämpferischer Eigenständigkeit und Partnerorientiertheit. So äußerte die einzige Teilnehmerin mit Tandemerfahrung sinngemäß, dass das Tandem ihr keinen persönlichen Nutzen bringe, weil sie beständig mit der Organisation des Lernens für die Tandempartnerin befasst sei (vgl. Tab. 2, L_4a_Position: 2). Die pädagogisch geprägte Herangehensweise korrespondiert mit dem von Bandura entwickelten Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung. „Persönliche Wirksamkeit bezieht sich [...] immer auf das Verhalten von Personen in konkreten Situationen. Selbstwirksamkeitseinschätzungen sind erst dann aussagekräftig, wenn sie im Zusammenhang mit genau formulierten Zielen oder Herausforderungen gesehen werden“ (Fuchs 2005: 22). Eine zusätzliche Verantwortungsübernahme (und damit Anerkennung der Helferrolle) kann dazu führen, dass der eigene Lernprozess in Abhängigkeit vom jeweiligen

²⁸ Davon ist die Leistungsfähigkeitsüberzeugung hinsichtlich der Selbstwirksamkeit von der realen Leistung zu unterscheiden (vgl. Kowalczyk 2007).

Partner effizient oder nicht effizient bewertet wird (vgl. Tab. 3, L_4a_Position: 3).²⁹

Selbstbestimmte Lerner verfügen über hohe Selbstlernkompetenzen, deren eigenes Lernen im Tandem ohne dauerhafte, intensive mentorielle Unterstützung auskommt. Grundlagen der Tandemarbeit in dieser Studie sind regelmäßig im Vorfeld der Tandemtreffen erstellte Sprachaufzeichnungen mit Diktaphon bzw. Mobiltelefon (N = 4). In allen drei Gruppen nutzen die Teilnehmer eigene Stundenentwürfe, schulische und universitäre Sprachlehrwerke und Fachliteratur zur Sprache und Didaktik aus der nahegelegenen Sächsischen Staats- und Universitätsbibliothek. Die selbstbestimmten Tandemlerner arbeiten im Rahmen der lehrersprachlich orientierten Kompetenzentwicklung unter anderem an selbst generierten bzw. auf Grundlage des Kompetenzrasters ermittelten Schwerpunkten zur Niveausicherheit, zu Vereinfachungen der lehrersprachlichen Äußerungen entsprechend des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR), dem Einsatz pädagogischer Grammatik sowie der kompletten sprachlichen Gestaltung diverser Übungsphasen (vgl. Tab. 2, L_4a_Position: 3).

Tragfähige Arbeitsbündnisse zum Tandemlernen mit selbstbestimmten Lernern entstehen, wenn die Tandemlerner über eine gut ausgebildete Sprachlernkompetenz und Sprachlernbewusstheit verfügen sowie bereit sind, „eine inhaltsbezogene Interaktion bei Bedarf in eine didaktisierte Interaktion zu verwandeln, d.h., eine Erwerbssituation in eine Lernsituation und umgekehrt kontrolliert zu überführen“ (Martinez 2017: 16). Dadurch wird ein Perspektivwechsel eingeleitet, der ihnen zeigt, wo Lern- und Verständnisschwierigkeiten beim Training der lehrersprachlichen Kompetenzen auf beiden Seiten der Partnerschaft entstehen können und wie man diesen begegnen kann. Der Lernprozess wird formal und inhaltlich bereits zu Beginn der gesamten Tandemarbeit durch sie in Eigenverantwortung strukturiert. Dies ist erkennbar in einem optimierten Zeit- und Organisationsmanagement. Selbstbestimmte Tandemlernende

²⁹ Begründet wird dies mit Wissens- und Könnensdisparitäten, unterschiedlichen Vorstellungen von ‚gutem Unterricht‘, dem individuellen Lerntempo und der Abhängigkeit von äußeren Faktoren hinsichtlich der Zeiteinteilung.

verbringen tendenziell 90 Minuten mit ihren Tandempartnerinnen bzw. -partnern, um mit selbst vorbereiteten Materialien zu arbeiten. Mentorielle Unterstützung wird explizit bezüglich organisatorischer Hilfen, (multimedialer) Lernumgebungen, Materialbereitstellung und Ideen für die ersten Treffen erwartet. Sowohl die Lernziel- und Lernwegsermittlung, als auch die Bestimmung der Tandemthemen benötigen nach einer grundsätzlichen Einweisung zur Tandemarbeit später kaum weiteren äußeren Input.

Mentorielles Feedback zur Tandemarbeit wird gern angenommen, aber nicht eingefordert (Tab. 1, L_4a_Position: 18). „Rückmeldungen werden dann als hilfreich gewertet, wenn der Empfänger sie für sich selbst als relevant und verständlich einschätzt bzw. wenn er sie akzeptieren kann und wenn sie rechtzeitig erfolge.“ (Merkens 2007: 224) Eigenes Feedback zu Interaktionen mit dem Partner gestaltet sich nicht nur für selbstbestimmte Lerner auf Grund fehlender Vorerfahrungen schwierig. Einen Nutzen für die SPÜ und für lehrersprachliche Äußerungen formulieren selbstbestimmte Tandemlernende klar berufsbezogen im Sinne einer persönlichen Weiterentwicklung. Aber auch Fähigkeiten, eigenes Handeln zu reflektieren, werden hervorgehoben. Sie postulieren die Wichtigkeit der Freiwilligkeit und Selbstständigkeit (vgl. Tab. 3, L_3a_Position: 4). Das Reflexionsinstrument des (E-)Tagebuches mit responsivem Design wurde in diesem Kontext jeweils positiv und negativ zugleich beurteilt. Zum einen wird es als Reflexionsinstrument geschätzt, zum anderen als „Überwachungsinstrument“ (vgl. Tab. 3, L_4a_Position: 5) und damit als störend bewertet.

Gruppe 1: Strukturmuster selbstbestimmter Lernender

- Arbeit an sprachlichen, didaktischen und berufsbezogenen Kompetenzen
- Selbstreguliertes, planvolles und strukturiertes mikrodidaktisches Vorgehen, daher nur anfänglich mentorieller Support nötig
- Selbst- oder fremdzugeschriebene Expertenrolle
- Z.T. Übernahme der Helferrolle als (Be-)lehrender
- Hohe Selbstlernkompetenz und Selbstdisziplin
- Tandem als weitere „Unterrichtsform“

4.2 Partnerorientierte Tandemlerner

Zur Gruppe der partnerorientierten Tandemlerner (N = 9) gehören deutsche Studierende und Anpassungslehrkräfte. Die Gruppe besteht aus Experten und Novizen im sprachlichen, aber auch didaktischen Bereich. Die eigene Rolle korreliert dabei mit der jeweiligen Kompetenzzuschreibung.

Die Rollenbesetzung kann dabei durchgängig gleichbleibend oder mit alternierender Zuschreibung je nach Kompetenzbereich sein. Zentrales Merkmal der Novizen hierbei ist die geringe eigene Selbstwirksamkeitsüberzeugung, welche sich in der individuellen Rollenzuschreibung äußert. Partnerorientierte Tandemlerner stellen sich dabei oft selbst auf die Novizen bzw. Nicht-Experten-Seite (vgl. Tab. 2, L_3b_Position: 3). Der Charakter der Tandeminteraktionen entsteht bei diesem Tandemlerner-Typ durch die direkte Orientierung an dem Partner/der Partnerin. Das „Lernen aus dem Modell des Partners“ (vgl. Brammerts & Calvert 2010: 32) durch Übernahme der Erfahrungen in Form der von Piaget hergeleiteten Akkomodation (vgl. Oerter 2006: 548) hat vor allem bei intrinsisch motivierten Lernern positive Lerneffekte. Wenn reorganisiertes Wissen in beiderseits angenommenen übersichtlichen Strukturen mit Selbstkontrollfunktion eingebettet ist, trägt es unmittelbar zum subjektiven Lernerfolg bei, wie das folgende Zitat einer Studentin mit russischer Erstsprache noch einmal verdeutlichend zeigt: „Unser Treffen begann mit dem Durchsehen der Kärtchen mit Wörtern, welche sie für sich und mich aufgeschrieben hat. Wir sprachen die Wörter laut und korrigierten uns gegenseitig. Das hat mir sehr geholfen.“ (L_2b_Position: 12) Die Erfahrungen des anderen werden durch Nachahmung in eigene Stärken umgewandelt, so dass z.B. Lernziele exakter formuliert (vgl. Tab. 2, L_1a_Position: 7) und die Intonation lehrersprachiger Äußerungen regelkonform verbessert wurden (vgl. Tab. 2, L_8b_Position: 3). Partnerbestimmte Lerner betrachten es als Chance, ein beständiges Gegenüber zu haben und von diesem sowohl fachliche als auch moralische Unterstützung zu erfahren.

Es erhöhte sich dabei nicht nur die empfundene eigene Sicherheit im Rahmen der Tandemarbeit, sondern auch im Kontext der Unterrichtsversuche (vgl. Tab. 3, L_2b_Position: 12). Die intrinsische Motivation, am Tandem teilzunehmen, ist dabei von einer volitionalen Komponente bestimmt, die im

Bereich lehrersprachlicher Äußerungen vor allem zum Ziel hat, Arbeitsanweisungen in der jeweiligen Zielsprache präzise, flüssig, dem Sprach- und Altersniveau angemessen und eineindeutig zu formulieren (vgl. auch Tab. 2, L_7b_Position 3).

Im Verlauf der Tandemarbeit entwickeln sich nicht zuletzt Motivation und soziale Beziehungen weiter und das Lernen im Tandem verlagert sich unter Umständen in die Privatsphäre. Eine Tandemteilnehmerin berichtete in der Abschlussberatung unter Tränen, dass sie nun endlich eine echte Freundin zum Lernen gefunden hätte. Zwei Weiterbildungsteilnehmerinnen im Anpassungslehrgang haben das in den SPÜ begonnene berufsbezogene Sprachtandem bis zu ihrer Abschlussprüfung aktiv genutzt. Ein Ausgliedern des Lernens im Tandem in den privaten Bereich kann eine Hinwendung zu lebenslangem Lernen andeuten. Auffällig ist die wiederkehrende „Wir-Form“ in den Lerntagebuchreflexionen (vgl. Tab. 2, L_2b_Position: 14), die eine Partnerorientierung noch einmal unterstreicht. Das strategische Vorgehen des Gegenübers besitzt Bedeutung für das Aufbauen einer eigenen Arbeitsstruktur. Immer wieder findet ein gemeinsamer Abgleich tandemspezifischer Strategien³⁰ statt (vgl. Lewis & Stickler 2007). Dazu gehören „Formulierungs- und Verhaltenshilfen des Partners“, die nicht allein auf Sprachliches beschränkt sind (vgl. Brammerts & Calvert 2010: 32f.). Auf Grund geringer Selbstdisziplin sind partnerorientierte Lerner nicht per se automatisch für kooperative Lernformen geeignet (vgl. Tab. 3, L_6a_Position: 6). Themen und Nutzen im Tandem sind ähnlich wie bei selbstbestimmten Lernern auf die Überwindung individueller Schwierigkeiten gerichtet (vgl. Tab 1, L_4b_Position: 20). Dabei unterscheiden sich stark partnerbezogene L1- und L2-Lerner hinsichtlich der Priorisierung der Schwerpunkte. Autochthon deutschsprachige Tandemlerner arbeiten an der Flüssigkeit im (Lehrer)sprachlichen Bereich, während russischsprachige Studierende eher didaktische Komponenten wie Sprechtempo, Niveau der sprachlichen Äußerungen und Vereinfachungen für grammatische Erklärungen im Fokus haben (Tab.1, L_8b_Position: 5).

³⁰ Hierbei sind besonders Strategie wie „Korrekturen vornehmen, den Partner ermutigen, verhandeln und Begegnungen planen“ zentral (vgl. Lewis und Stickler, 2007).

Bei L1- Lernern im Anpassungslehrgang ist signifikant, dass trotz eines abgeschlossenen Lehramtsstudiums und vorhandener Berufserfahrung, sprachdidaktische Aufgaben, wie etwa das korrekte Erstellen eines Verlaufsplanes für die Unterrichtsstunde oder die Phasierung und deren dazu gehörige Methoden und Materialien im Zentrum der Tandemarbeit standen (Tab.1, L_5a_Position: 2). Die gewählten mikrodiaktischen Arbeitsformen sind hierbei eher von eigenen fest verankerten schulbiografischen Lernmustern (Drill and Practise) bestimmt (Tab. 2, L_8b_Position: 4). Die universitären Mentorinnen und Mentoren erwerben im Rahmen der Tandembetreuung aus Sicht der partnerorientierten Lerner keine Rolle, sondern bekommen auf Grund der Berufserfahrung (vgl. Tab.1, L_5a_Position: 2) bereits vorab Expertise zugeschrieben (vgl. Dreyfus & Dreyfus 1991). Das Lerntagebuch mit Kompetenzraster zur Selbst- und Fremdreflexion findet ähnlich wie bei selbstbestimmten Tandemlernern positive (vgl. Tab. 3, L_2b_Position: 15) und negative Resonanz zugleich.

Gruppe 2: Strukturmuster partnerorientierter Lerner

- Arbeit an sprachlichen bzw. didaktischen Kompetenzen
- Bedarfsabhängiger mentorieller Support
- Selbst- oder fremdzugeschriebene Experten- oder Novizenrolle
- Rollen können kompetenzabhängig wechseln (Lerner mit selbstzugeschriebener Novizenrolle verfügt über eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung im gesamten Tandemprozess, orientiert und reflektiert Handeln daher am „Modell des Partners“, definiert Erfolg auf affektiv-emotionaler Ebene; Lerner mit selbstzugeschriebener Expertenrolle übernimmt beim Tandemlernen die Lernbegleiterrolle)
- Alternierende Selbstdisziplin
- Tandem als „Überlebenshilfe“

4.3 Fremdbestimmte Tandemlerner

Der Eintritt in das Tandemlernen erfolgt bei fremdbestimmten Tandemlernern primär mit dem zentralen Fokus, das Praktikum ohne zusätzlich spürbaren Zusatzaufwand erfolgreich zu absolvieren (vgl. Tab. 3, L_9a_Position: 4). In der dritten und kleinsten Gruppe lernen daher vier Teilnehmer, die, so man den Aussagen in den Lerntagebüchern folgt, besondere Supportleistungen erwarten und danach ihr Handeln im Tandem

ausrichten (vgl. Tab. 3, L_8a_Position: 3). Dazu zählen zwei deutsche Studierende, eine Lehrerin aus der Ukraine und eine Herkunftssprecherin, die vorwiegend deutschsprachig aufgewachsen ist. Das vereinende Merkmal dieser Gruppe ist der fehlende bzw. geringe Eigenantrieb zur Initiierung bzw. Aufrechterhaltung aktiver Tandemarbeit (vgl. Tab 3, L_5b_Position: 7). Ursachen dafür liegen z.B. in Leistungsschwäche, familiären Problemen oder fehlendem Selbstbewusstsein vor allem bei unerfahrenen Tandemlernern. Der Wunsch nach konkreter Vergabe von Aufgaben und einer Überprüfung derer wurde mehrfach geäußert. Das Vorgehen bei der Arbeit an sprachdidaktischen Kompetenzen ist ohne äußeren Stimulus zum Lernen oft eher spontan, ungeplant und ineffizient (vgl. Tab. 3, L_5b_Position: 3). Aus den mitunter erst am Ende der SPÜ verfassten Lerntagebüchern geht hervor, dass fremdbestimmte Lerner sich der Misserfolgskriterien ihrer Arbeit durchaus bewusst sind (Tab. 3, L_5b_Position: 2).

Beim mikrodidaktischen Vorgehen ist der Ideenreichtum eingeschränkt und beläuft sich oft auf Diskussionen über Sprache, nicht aber echten Gebrauch dieser selbst (Tab. 2, L_7a_Position: 15). Ist sprachliches Arbeiten im Fokus, so wird das Hin- und Herübersetzens als dominante Übung favorisiert. Bei anderen Strukturmustern findet sich dieses Vorgehen vor allem zu Beginn der Tandemarbeit wieder, wird dann jedoch nach Aufwand-Nutzen- Bewertung transformiert in andere Trainingsformen. Fremdbestimmte Tandemler betrachten das Tandem als Pflichtübung mit hoher Kompromissbereitschaft. Trotzdem wünschen sie sich eine von außen regulierte Zusammenstellung des Tandems und Hinweise für erfolgreiches Lernen (Tab.1, L_5b_Position: 19). Fremdbestimmte Tandemler fokussierten sich vorwiegend auf universitäres Tandemlernmaterial bzw. Hilfen durch die Mentorin bzw. den Mentor. Sie nutzen jedoch ähnlich wie die anderen Gruppen auch eigenen Stundenentwürfe sowie schulisches bzw. universitäres Begleitmaterial.

Das Lerntagebuch empfinden sie als zusätzliche Belastung und ohne sichtbaren Nutzen für die eigene Tätigkeit. Dem Tagebuch als Reflexionsinstrument für mentorielle Betreuungsleistung wird jedoch hohe Bedeutung beigemessen. Mentorieller Support wird von fremdbestimmten Lernern als selbstverständlich für das Tandem und für die Schulpraktischen Übungen (SPÜ) betrachtet.

Gruppe 3: Strukturmuster fremdbestimmter Lerner

- Fokus auf Bestehen des Unterrichtsversuches, nicht explizit auf sprachlicher Weiterentwicklung
- Tandemarbeit benötigt äußeren Support
- Keine klare Rollenzuschreibung
- Geringe Selbstdisziplin
- Tandemarbeit als zusätzlicher Aufwand

5 Resümee zu ersten Strukturmustern

Anliegen der noch andauernden explorativen Studie war es, auf Grundlage der vorliegenden Forschungsliteratur und der Empirie zu untersuchen, mit welchen Dispositionen (zukünftige) Russischlehrkräfte in den durch Support unterstützen Lernprozess im Tandem eintreten, diesen modellieren und anschließend nutzenbezogen bewerten. Da Datenerhebung, Datenaufbereitung und -auswertung der Lerntagebücher in der Small-N-Studie noch nicht abgeschlossen sind, können auch bis dato dargestellte Strukturmuster bezüglich der Modellierung des Lernens im Tandem bzw. des präferierten Tandem-Supportes lediglich ein erstes und daher vorläufiges Abbild sein.

Bei Renkl et al. (1995) finden sich Typisierungen bzw. „Phänomene“ (ebd.) kooperativer Lernformen, welche sich aus Schwierigkeiten im Prozess der Zusammenarbeit ableiten. Dazu gehören sechs Phänomene³¹, die in Abhängigkeit der Lernwege rekonstruiert wurden. Parallelitäten von Strukturmustern der vorliegenden Studie sind vor allem zwischen dem selbstbestimmten Lerner sowie dem Experten bei partnerorientierten Lernern mit dem sogenannten „Da-mach-ich-es-doch-gleich-lieber-selbst-Phänomen“ (Matthäus-Effekt) offensichtlich. (Zukünftige) Russischlehrpersonen, die hoch motiviert und selbstorganisiert arbeiten können,

³¹ Renkl et al. (1995) gliedern sechs Phänomene im kooperativen Lernprozess aus. Dazu gehören erstens: ‚Der-Hans-der-macht’s-dann eh-Phänomen‘; zweitens: ‚Ja-bin-ich-der-Depp-Phänomen‘; drittens: , „Da-mach-ich-es-doch-gleich-lieber-selbst-Phänomen‘; viertens: ‚Das-kann-und-mag-ich-nicht-mach-du-Phänomen‘; fünftens: ‚Ich hab meinen Teil erledigt-Phänomen‘; sechstens: ‚Gruppenarbeit-nein-danke-Phänomen‘.

übernehmen die Experten- und Helferrolle für die Partnerin bzw. den Partner im Tandem. Sie leisten im Tandem die Hauptarbeit und strukturieren den Lernprozess. Die Novizen der partnerorientierten Lernergruppe korrespondieren zum Teil mit dem „Das-kann-und-mag-ich-nicht-mach-du-Phänomen“ (intrapersonaler Matthäus-Effekt), indem sie die Rolle des Experten für bestimmte Kompetenzen per se der Tandempartnerin bzw. dem Tandempartner zuschreiben, währenddessen z.B. die fremdbestimmten Lerner Schnittmengen zum Phänomen „Ich-habe- meinen- Teil-erledigt“ (ebd.) aufweisen. Sie nehmen am Tandem teil, um vor allem das Praktikum zu bestehen. Sind die Lehrproben beendet, endet auch das Engagement im Tandem. Eine soziale Erwünschtheit bei Formulierungen im Lerntagebuch ist bei allen Gruppen nicht auszuschließen. Trotz absoluter Freiwilligkeit des Tandems ist es realistisch, dass von den Praktikantinnen und Praktikanten bevorzugt Antworten gegeben werden, von denen sie meinen, sie trafen eher auf soziale Zustimmung als die der Wahrheit entsprechende Antwort (Schnell et al. 1999: 333).

6 Implikationen für die Praxis

Die Implementation eines begleitenden Lernens im Tandem zur schulpraktischen Kompetenzentwicklung im Kontext der SPÜ erscheint nach ersten Ergebnissen aus Sicht der Mehrheit der Praktikantinnen und Praktikanten hilfreich. Dispositionen zum Lernen im Tandem und die Modellierung des Tandemprozesses werden dabei -wie angenommen- von individuellen Ausgangslagen determiniert. Die Qualität des Lernens im Tandem ist bis dato dann hoch eingeschätzt worden, wenn die Teilnehmer motiviert und aktiv den Tandemprozess mitgestalteten. Der mentorielle Support erwies sich für die Gruppe der partnerorientierten und fremdbestimmten Lerner wichtig. Konnte dieser nicht ermöglicht werden, litt die subjektiv wahrgenommene Qualität der Ergebnisse des Tandemlernens.

Mit Hilfe wissenschaftstheoretischer Modelle sind nach Abschluss der Studie konkretere Implikationen für Support-Leistungen möglich. So existieren gruppenbezogene Modelle (Rahn 2010) oder dialogische Konzepte (Dietz & Kracht 2007) bzw. Erklärungsansätze zur Führung wie beim Managerial Grid

(Blake & Mouton 1994), aus denen sich mehr oder weniger valide Empfehlungen zur Einflussnahme auf erfolgreiches Lernen im Tandem ableiten. Zu wenig angeleitete und kaum strukturierte Lernumgebungen für das Tandemlernen sind bei partnerorientierten und fremdgesteuerten Tandemlernern mit Frustrationserfahrungen verbunden, da sie selbst nur unter großen Anstrengungen in der Lage sind, eine Passung zwischen eigenem Lernstand, Lernzielen und Lernwegen herzustellen. Je besser sie auf das Lernen im Tandem vorbereitet werden und je mehr Hilfen zur Selbststeuerung gegeben werden, um so positiver ist ihre subjektive Sicht auf ein funktionierendes Tandem.

Selbstbestimmte Lernende benötigen nach erstem Erkenntnisstand auf Grund hoher Selbstlernkompetenzen bei angelaufener Tandemarbeit kaum direkte mentorielle Zuwendung. Sie gestalten die Tandemarbeit in Idealkombination zweier selbstbestimmter Lerner nahezu autonom. Dabei wirken sie in sprachlichen Interaktionsprozessen motivierend und stimulierend auf den Lernprozess partnerorientierter Lernender. In Kombination mit fremdbestimmten, introvertierten Lernenden ist der selbst eingeschätzte Nutzen des Tandemlernens gering. Eine didaktische Aufbereitung individuell als auch kooperativ angelegter kompetenzorientierter Aufgaben (vgl. Martinez 2017: 13) zu lehrersprachlichen Entwicklungsfeldern ermöglicht selbstbestimmten Lernenden, eigenes Entwicklungspotenzial in Abhängigkeit schulpraktischer Anforderungen zu bestimmen und geeignete Settings auswählen. Bei fehlenden Erfahrungen im Bereich Feedback und Fehlerkorrektur könnten Hinweise erprobter Tandemlernender vergangener Semester richtungsweisend sein.

Partnerorientierte Tandemlerner, die sich selbst eine Novizenrolle zuweisen, erwarten auf Grund geringer Selbstkompetenzen einen stärkere mentorielle Zuwendung bei der Entwicklung lehrersprachlicher und didaktischer Kompetenzen. Sie schreiben dem Gegenüber, aber auch der Mentorin oder dem Mentor die Experten-Rolle zu und treten damit den eigenen Erfolg ab. Beratungssituationen werden daher entsprechend der starken sozialen Zugewandtheit in der Interaktion in der Regel zu zweit wahrgenommen. Neben Elementen der Sprachlernberatung gibt es „auch eine Ebene des Sprachlerntrainings“ (Lehker 2017: 95). So sind tandemspezifische Lern- und

Gedächtnisstrategien und Lernarten jenseits des Auswendiglernens sowie Strukturen und Selbst-kontrollmechanismen für den Lernprozess relevant.

Auffällig ist die erwartete hohe didaktische und sprachliche Unterstützungsleistung bei Lehrkräften im Anpassungslehrgang. Trotz zu erwartender pädagogischer Neigung der Tandempartnerschaft kann jedoch von den selbst noch in Ausbildung befindlichen Teilnehmer nicht erwartet werden, Aufgaben zu übernehmen, die den Strukturen der universitären Lehrerbildung des jeweiligen Herkunftslandes obliegen (vgl. Brammerts 2010: 13). Dafür sind Rückmeldemechanismen von Vorteil, bei der zusätzliche Bedarfe signalisiert werden könnten.

Für fremdbestimmte Tandemlerner ist charakteristisch, dass sie geringe Eigenmotivation besitzen, um überhaupt mit der Tandemarbeit zu beginnen und sich aktiv einzubringen. Sie erwarten von Beginn an intensive Betreuung ihrer ‚zusätzlichen Arbeit‘ mit dem Ziel, den Unterrichtsversuch erfolgreich zu bestehen. Dabei benötigen sie regelmäßige Motivation durch ihren Tandempartner oder ihre Tandempartnerin oder einen äußeren Stimulus. Der mentorielle Support setzt vor allem bekräftigende und wertschätzende Impulse, um das Tandem-Lernen zielorientiert und aktiv zu gestalten und weiterzuentwickeln.

7 Forschungsperspektiven

Bezogen auf erste Ergebnisse zum Lernen im Tandem im Lehramt Russisch, ergeben sich weitere Forschungsperspektiven. Dazu gehören hochschuldidaktische Herausforderungen, forschungspragmatische Fragestellungen, aber auch gesamtgesellschaftliche Perspektiven, insbesondere angesichts aktueller Migrationsbewegungen, voranschreitender Globalisierung des Arbeitsmarktes und des akuten Lehrkräfte mangels in Sachsen.

Anschließend an die Vorarbeit durch die vorliegende Studie betrifft so eine Reihe von Fragen vor allem den hochschuldidaktischen Support des Lernens im Tandem in der Lehrerbildung. Sowohl qualitative als auch quantitative Studien könnten einen Schlußschluss ermöglichen, indem sie Auskunft zu folgenden Schwerpunkten geben: Welche Bedarfe haben speziell

Weiterbildungsteilnehmende im Anpassungslehrgang im Kontext des Lernens im Tandem und wie können diese unterstützend durch Tandemberatung begleitet werden? Auf welche Art und Weise kann die Einstiegsphase in die Tandemarbeit im Lehramt durch individuelles Mentoring didaktisiert werden, um ein strukturiertes und planvolles Vorgehen zu ermöglichen? Inwiefern können ehemalige Tandemlerner das Mentoring unterstützen? Wie realisiert sich das Lernen im Tandem bei Lehramtsstudierenden im Vergleich zu Nicht-Lehramtsstudierenden? Wie kann ein Transfer des Tandemlernens auf andere Lehrämter für moderne Fremdsprachen auch in anderen Studienphasen erfolgen?

Vor dem Hintergrund bisheriger erster Forschungsergebnisse arrondieren weitere Fragen den Kompetenzerwerb Studierender im engeren Sinne. Wie kann der Erwerb von Reflexionskompetenz durch die Gestaltung des Lerntagebuches und weiterer qualitativer bzw. quantitativer Instrumente unterstützt werden? Wie korrelieren heterogene Lerner Ausgangslagen und Reflexionskompetenz bei der Tandemarbeit in der ersten Phase der Lehrerbildung? Inwiefern verändert die Bewusstwerdung des eigenen Lernens im Verlaufe der Tandemarbeit die Reflexionskompetenz?

Im Kontext wachsender Heterogenität im Lehramt ist zudem ein Postulat zur „fremdsprachlichen Diskursbewusstheit“ (Plikat 2017) entstanden. Wie lassen sich durch direkte Tandemarbeit interkulturelle bzw. transkulturelle Kompetenzen erwerben? Gibt es dabei Grenzen durch die Vermeidung kontroverser Themen? Oder besteht gerade durch das Tandemlernen als kooperative und partnerschaftliche Form Potenzial (vgl. Bechtel 2003: 370)?

Bezugnehmend auf einen besonderen Forschungsschwerpunkt der vorliegenden Studie zu lehrersprachlichen Kompetenzen, leitet sich schließlich nachfolgende Fragestellung ab: Welche lehrersprachlichen Kompetenzen für den Fremdsprachenunterricht brauchen (zukünftige) Lehrpersonen in den verschiedenen phasenübergreifenden Stufen schulpraktischen Ausbildung und wie können diese konzeptionell durch Übungsmaterialien im Tandem unterstützt werden? Hierzu wären empirische Untersuchungen an den Schnittstellen (Praktika und Vorbereitungsdienst) sinnvoll, die eine systematische Zusammenführung der Erkenntnisse aus

subjektwissenschaftlicher Perspektive einerseits und der Wirksamkeitsforschung andererseits ermöglichen.

Literatur

Anstatt, Tanja (2008). Russisch in Deutschland: Entwicklungsperspektiven. In: Kempgen, Sebastian (Hrsg.): *Bulletin der Slavistik* 14, 67-74.

Bausch, Karl-Richard (⁴2016). Formen von Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, 285-279.

Bechtel, Mark (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr. (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Blake, Robert R. & Mouton, Jane Srygley (1994). *The managerial grid*. Houston, TX: Gulf Pubs.

Böcker, Jessica & Kleppin, Karin (2017). Das Lernerlogbuch in den binationalen Kursen des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW). In: OFAJ DFJW (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung. Eine deutsch-französische Studie*. Paris/Berlin, 51-92.

Bohner, Gerd & Wänke, Michaela (2014). *Attitudes and attitude change*. London, New York: Psychology Press.

Brammerts, Helmut & Calvert, Mike (³2010). Lernen durch Kommunizieren im Tandem. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg-Verl., 27-38.

Buscha, Joachim & Schröder, Jochen (Hrsg.) (1994). *Linguistische und didaktische Grammatik. Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*: Niemeyer Max Verlag GmbH.

Cappelini, Marco & Rivens Mompean, Annick. Positionnements culturels dans un tandem sino-français par visioconférence. In: *Synergies Chine*, 137-149.

Caspari, Daniela (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zum beruflichen Selbstverständnis*. (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: G. Narr.

Ciekanski, Maud (2017). Die binationalen Tandemkurse des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW), ein wenig erforschter, non-formaler Lernkontext. In: OFAJ DFJW (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung. Eine deutsch-französische Studie*. Paris/Berlin, 1-7.

Denner, Liselotte (2013). *Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien - aber wie?* Grundlagen - Lehr-Lernsettings - empirische Befunde. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Kompetenzentwicklung im Tandem

- DGFF (2003). Leitlinien für eine Reform der Fremdsprachenausbildung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF. Wuppertal.
- DGFF (2008). Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen - Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF. Wuppertal.
- Dietz, Karl-Martin & Kracht, Thomas (²2007). *Dialogische Führung. Grundlagen - Praxis - Fallbeispiel: dm-Drogerie-Markt*. Frankfurt/Main et al.: Campus-Verl.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (²2011). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. Marburg. Eigenverlag.
- Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, Stuart E. (1991). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (=Rororo 8144 : rororo Computer).
- Elsner, Daniela (2010). Kompetenzerwerb im Fachpraktikum Englisch: Ergebnisse einer Between-Methods-Untersuchung. In: Engelhardt, Maike (Hrsg.). *Fremdsprachendidaktik. Neue Aspekte in Forschung und Lehre*. Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ, 207-235.
- Flick, Uwe (⁷2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag. (=Rororo Rowohlt's Enzyklopädie 55694).
- Fuchs, Carina (2005). *Selbstwirksam lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen, Bedingungen, Umsetzungsbeispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fussangel, Kathrin (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Wuppertal, Bergische Universität Wuppertal, Dissertation.
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz. (=Beiträge zur Bildungsqualität).
- Grotjahn, Rüdiger (1998). Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 27, 33-59.
- Helmke, Andreas (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? In: *Pädagogik* 2/2006/58, 42-45.
- Holec, Henry (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Council of Europe modern languages project. Education & culture. Strasbourg.
- Kelle, Udo & Kluge, Susann (²2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (=Qualitative Sozialforschung 15).
- Kluge, Rolf-Dieter (2000). Slavische Muttersprachler und das Studium der Slavistik (Russistik) in Deutschland. Beobachtungen und Erfahrungen. In: Kempgen, Sebastian (Hrsg.): *Bulletin der deutschen Slavistik* 2000, 15-18.

KMK (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, 12.09.2018].

KMK (2017). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 10.09.2015*. [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, 12.09.2018].

König, Eckard (1995). Qualitative Forschung subjektiver Theorien. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): *Methoden*, 11-30.

Kowalczyk, Walter (2007). Lernkompetenzen, Lerntechniken und Lernen lernen. In: Fleischer, Thomas (Hrsg.): *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer, 68-81.

Kurz, Natalia (2015). „Muttersprachler ist kein Beruf!“. *Eine Interviewstudie zu subjektiven Sichtweisen von (angehenden) Russischlehrenden mit russischsprachiger Zuwanderungsgeschichte*. Tübingen: Stauffenburg. (=Forum Sprachlehrforschung 13).

Langner, Michael (2017). Sprachlernberatung – zwischengestern und morgen. Und wo ist das Heute? In: Böcker, Jessica et al. (Hrsg.): *Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen. Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen: Beiträge zu einer Arbeitstagung (Hannover 2015)*. Gießen: Giessener Elektronische Bibliothek, 1-19.

Lazarus, Richard S. (1995). Streß und Streßbewältigung - ein Paradigma. In: Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.): *Kritische Lebensereignisse*. Weinheim: Psychologie Verlag Union, 198-232.

Legutke, Michael K. & Schart, Michael (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, Michael K./Schart, Michael (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 9-46.

Lehker, Christoph (2017). Sprachlernberatung DaF. Ein institutionell verankertes Konzept. In: Böcker, Jessica et al. (Hrsg.): *Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen. Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen: Beiträge zu einer Arbeitstagung (Hannover 2015)*. Gießen: Giessener Elektronische Bibliothek, 89-104.

Lüttenberg, Dina (2010). Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachendidaktik. In: *Wirkendes Wort* 2, 299-315

Martinez, Hélène (2017). Sprachlernkompetenzen und Tandemlernen in Forschung und Praxis. Potenziale, Grenzen, Desiderata. Greifswald. [Online: <http://tandem2017>].

Kompetenzentwicklung im Tandem

- fmz.uni-greifswald.de/tandem2017/wp-content/uploads/2017/04/Martinez.pdf, 21.09.2017]. (=Fremdsprachenlernen im Tandem in der tertiären Bildung).
- Mayring, Philipp (¹²2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim et al.: Beltz. (=Beltz Pädagogik).
- Mehlhorn, Grit (²2009). *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: Iudicium-Verl.
- Merkens, Hans (2007). Rückmeldesysteme und ihre mögliche Wirkung auf den Unterricht. In: Böhm-Kasper, Oliver (Hrsg.): *Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung*. Münster/New York et al.: Waxmann, 217-232.
- O'Dowd, Robert & Ritter, Markus (2006). Understanding and Working with ‚Failed Communication‘ in Telecollaborative Exchanges. In: *Calicio Journal*, Special issue: What does it take to teach online? Towards a Pedagogy for Online Language Teaching and Learning 23, 3, 632-642.
- Oerter, Rolf (⁵2006). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, PVU.
- Pätzold, Henning & Arnold, Rolf (²2008). *Lernberatung und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Plikat, Jochen (¹2017). Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rahn, Horst-Joachim (⁶2010). *Erfolgreiche Teamführung*. Hamburg: Windmühle. (=Arbeitshefte Führungspsychologie Bd. 16).
- Renkl, Alexander et al. (1995). Kooperatives Lernen in der Hochschule. Forschungsbericht Nr. 46 der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Reusser, Kurt & Pauli, Christine (²2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald et al. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 642-661.
- Rothland, Martin & Pflanzl, Barbara (2016). Zur Einführung in das Themenheft 1. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Personen. Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf. Landau in der Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik, 1-4.
- SBI (2004). *Lehrplan Russisch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufe 5-12*. [Online: https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_gy_russisch_2011.pdf?v2, 12.09.2018].
- Schädlich, Birgit (2015). Fachpraktika im Master of Education aus der Perspektive der Studierenden. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2/26, 255-286.
- Schmelter, Lars (2004). *Selbstgesteuertes und potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr. (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Schnell, Rainer et al. (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Seedhouse, Paul (2005). *The interactional architecture of the language classroom. A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell Pub. (=Language learning monograph series).

Solmecke, Gert (⁵2009). Missverständnisse vermeiden: Arbeitsanweisungen im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt, M./Berlin et al.: Lang, 70-74.

Spanhel, Dieter (²1973). *Die Sprache des Lehrers. Grundformen des didaktischen Sprechens*. Düsseldorf: Schwann. (=Sprache und Lernen 12).

Terhart, Ewald (2000). Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz. (=Beltz-Pädagogik).

Terhart, Ewald (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. [Online: https://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung_oekonomische_bildung/terhart_ewald_2002_standards_lehrerbildung_eine_expertise_kultusministerkonferenz.html, 12.09.2018].

Terhart, Ewald (2005). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Standards für die Lehrerbildung - ein Kommentar. In: Zeitschrift Pädagogik 2/51, 275-279.

Tichomirowa, Anna (2011). Schüler mit slawischsprachigem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht Russisch. In: Mehlhorn, Grit (Hrsg.): *Russisch und Mehrsprachigkeit. Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen im vereinten Europa*. Tübingen: Stauffenburg, 109-134.

Voss, Bernd (⁵2009). Zur Bedeutung der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt, M./Berlin et al.: Lang, 57-63.

Wipperfürth, Manuela (2009). *Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen?* Ismaning: Hueber Verlag GmbH & Co. KG. *ForumSprache* 2, 6-26. [Online: https://www.hueber.de/media/36/978-3-19-096100-9_FS0209_AT01_wipperfuerth.pdf, 12.09.2018].

Auszüge des Kategoriensystems zur Auswertung der Lerntagebücher mit Fokus auf: Zielsetzungen, Supportleistungen, Ausgestaltung des Tandems und Evaluation der Qualität des Lernens im Tandem

Tabelle 1: Erwartungen an das Lernen im Tandem

Ober- und Unterkategorien	N	%	Ankerbeispiel
Antizipierte Ziele			
Sprachliche Ziele (z.B. Grammatik, Phonetik, Stilistik)	10	55,5	„Die Tandempartnerin kann mir dabei helfen, die Regeln der Imperativbildung zu erklären.“ [L_8b_ Position: 5]
Lehrersprachliche Äußerungen (z.B. Niveauangemessenheit nach dem GeR für Sprachen, Tempo, Chunks)	15	83,3	„Zuerst möchte ich an festen lehrersprachlichen Wendungen zum Thema: ‚Begrüßung‘, ‚Allgemeine Anweisungen‘, ‚An der Tafel‘, ‚Im Heft‘, ‚Arbeit mit dem Schüler‘, ‚Komplimente‘, ‚Aussprache‘, ‚Diktat‘ und ‚Verabschiedung‘ arbeiten.“ [L_4b_ Position: 20]
Interkulturelle Ziele (z.B. Selbstbild/Fremdbild, interkulturelle Unterschiede, interkulturelle Kommunikation)	3	11,1	„Ich betrachte das Tandemlernen als großen Spielraum für interkulturelles Lernen, in dem für mich die sprachübergreifende und erfahrungspraktische Dimension des binationalen Austausches im Vordergrund steht.“ [L_1a_ Position: 10]
Didaktische Ziele in Bezug zum bevorstehenden Unterrichtsversuch (z.B. Verlaufsplanung, Zielformulierung, Methodeneinsatz)	18	100	„Am Ende des Tandems möchte ich sicherer bei der Erstellung der Verlaufsplanung und dem Formulieren von Zielen für den Russischunterricht werden.“ [L_5a_ Position: 2]

Erwarteter mentorieller Support

Problemlösekompetenz	8	44,4	„Der universitäre Mentor sollte als Ansprechpartner dienen, wenn die Tandempartner unterschiedlicher Meinung sind oder ein Problem nicht gemeinsam lösen können/sich beide unsicher sind.“ [L_4a_ Position: 18]
Beratung zur Initiierung, Durchführung und Evaluation im Tandem	17	27,7	„Die Unterstützung sollte meiner Meinung nach so aussehen, dass vor allem Tipps und Hinweise zu den von uns im Tandem bearbeiteten Themen gegeben werden und wie wir damit beginnen sollen.“ [L_3b_ Position: 19]
Erfahrungsweitergabe aus der Schulpraxis	4	22,2	„Ich wünsche mir einen tieferen Einblick in die Gestaltungsmöglichkeiten von Russischunterricht und insbesondere der Tandemarbeit.“ [L_5a_ Position: 2]

Tabelle 2: Ausgestaltung des Lernens im Tandem

Hauptkategorie	N	%	Ankerbeispiel
Rollenzuschreibung in Tandemtreffen			
Selbstzugeschriebene Rolle als Experte	6	33,3	„Wir haben heute kein genaueres Vorgehen geplant, da ich sie erst grundlegend korrigieren musste, ihr dann meine Ideen zu ihrem Thema „U menja jest“ genannt habe und wir erst dann gemeinsam ihren Unterrichtsentwurf an meinen bereits vorbereiteten angepasst

Kompetenzentwicklung im Tandem

			haben.“ [L_7a_ Position: 10]
Selbstzugeschriebene Rolle als Novize	8	44,4	„Sofort danach hat mir meine Tandempartnerin geholfen die Formulierungen viel besser und geeigneter für die Schülerinnen und Schüler der sechsten Klasse zu formulieren. Mir fehlen da noch viele Erfahrungen.“ [L_8b_ Position: 3]
Zugeschriebene Expertenrolle durch die Partnerin bzw. den Partner	6	33,3	„Sie hat dieses Mal die Rolle einer erfahrenen Lehrerin übernommen und nach ihrer Erfahrung aus anderen SPÜ die methodischen Verfahren in meiner Stunde nachgebessert und viele wichtige Tipps zur erfolgreichen Durchführung einer Stunde gegeben.“ [L_3b_ Position: 3]
Zugeschriebene Novizenrolle durch die Partnerin bzw. den Partner	3	16,6	„Die Auswertung der Stunde verlief schleppend. Sie konnte sich zunächst nicht mehr daran erinnern, was bei der Auswertung besprochen wurde. Auch fehlten ihr Ideen, um für die neue Stunde etwas beizutragen.“ [L_2a_ Position: 19]

Bearbeitete Ziele Tandemtreffen

Eigene Sprachentwicklung (allgemein)	14	77,7	„Beim Durchgehen der zu wiederholenden Lexik fiel meiner Tandempartnerin auf, dass ich kaum hörbare Unterschiede zwischen hartem und weichem ;l‘ machte, deshalb ließ sie mich heute im Tandem bestimmte
--------------------------------------	----	------	--

			Wörter wiederholen und achtete sehr auf meine Aussprache.“ [L_2a_ Position: 28]
Entwicklung Lehrersprachlicher Äußerungen	15	83,3	„Das Ziel unseres Treffens war es, die Arbeitsanweisungen zum Ausführen einer Schülertätigkeit zum Lesen zu festigen, das hieß für uns: eine flüssige, nicht zu schnelle, fehlerfreie und korrekte mündliche Aussprache zu trainieren.“ [L_1a_ Position: 7]
Allgemeine Berufspfeionalisierung (z.B. Umgang mit Fehlern, Methodeneinsatz, kollegiales Feedback)	10	55,5	„Wir einigten uns darauf, die Unterrichtsmethoden für den Fremdsprachenunterricht näher anzusehen und für jede Methode (bezogen auf den Russischunterricht) folgende Punkte zu diskutieren: Eignung für welche Klassenstufe, geeignete Unterrichtsphase, Arbeitsanweisung/Erklärung der Methode auf Russisch, Beurteilung der Methode.“ [L_4a_ Position: 3]
Bestehen des bevorstehenden Unterrichtsversuchs (z.B. Vermittlung grammatischer Regeln, Textarbeit, Aufgabenauswahl)	18	100	„Wir haben uns darauf geeinigt, den Text auf S. 26 durchzusprechen und haben dann mögliche Unterrichtsszenarien gedanklich durchgespielt und didaktisch für die nächste Stunde aufgearbeitet.“ [L_8a_ Position: 9]

Mikrodidaktisches Vorgehen zur Arbeit an Sprache/lehrersprachlichen Äußerungen

Freies Sprechen in der Zielsprache	4	22,2	„Begonnen haben wir wieder mit einer spontanen fünfzehnminütigen Rede auf Russisch für meine Tandempartnerin und auf Deutsch für mich.“ [L_2b_ Position: 14]
Vorgegebene Aufgaben lösen	5	27,7	„Danach führten wir andere Übungen zum gegebenen Thema durch. Sie las die Langform und ich bildete die Kurzform und umgekehrt: ‚трудные задачи‘, ‚задачи трудны‘, ‚свободные места‘, ‚места свободны‘.“ [L_5b_ Position: 12]
Vorlesen und Übersetzen	14	77,7	„Ich lese auf Russisch, sie sagt auf Deutsch Instruktionen zu den Aufgaben und umgekehrt.“ [L_2a_ Position: 7]
Imitieren der Tandempartnerin bzw. des Tandempartners	11	61,1	„Er hat als erster langsam vorgesprochen. Ich habe anschließend langsam nachgesprochen. In der zweiten Runde wurde versucht, schnell zu sprechen und bestimmte Laute wie das russische ‚r‘ wurden durch Zungenbrecher geschult.“ [L_6b_ Position: 6]
Auswendiglernen	5	27,7	„Weiterhin begannen wir eine der Spalten zu den Aufgabeninstruktionen auswendig zu lernen.“ [L_8b_ Position: 4]

Korrigieren	16	88,8	„Außerdem hat sie deutsche Formulierungen in meinen Skizzen korrigiert und ich habe andererseits ihre Fehler auf Russisch behoben.“ [L_7b_ Position: 3]
Anwenden von Lern- und Gedächtnisstrategien	3	16,6	„Während der Übung suchte sie hilfreiche Hinweise, alternative Wörter und Eselsbrücken, die es mir vereinfachten, richtig zu sprechen.“ [L_2a_ Position: 18]

Mirkodidaktisches Vorgehen zur Vorbereitung der Unterrichtsversuche im Tandem bzw. zur Bewältigung von Studienanforderungen

Brainstorming, Diskussion und Überarbeitung	18	100	„Wir haben Ideen für alle Unterrichtsphasen besprochen. Wir haben uns auf folgende Ideen geeinigt und diese präzisiert: Einstieg mit Video und Mind-Map, Erarbeitung mit Text zum Lesen oder Hören, Ergebnissicherung mit Arbeitsblatt.“ [L_5a_ Position: 3]
Konkretes Wissen vermitteln/aneignen	5	27,7	„Unser Treffen begann damit, dass wir uns bemühten darzulegen, worin der Unterschied der Bedeutung besteht: z.B. bei ‚девочка больна‘ und ‚болная девочка‘.“ [L_2b_ Position: 7]
Handeln anleiten	3	16,6	„Dabei legte ich den Fokus auf folgende zwei Punkte, da diese aus meiner Sicht die grundlegenden Fehler der Stunde waren: Klare, kurze, prägnante

Kompetenzentwicklung im Tandem

			Arbeitsanweisungen auf Niveau der Schülerinnen und Schüler und Beachtung des sprachlichen Niveaus bei Arbeitsblättern. Nur wenn diese Berücksichtigung finden, klappt es.“ [L_4a_ Position: 2]
Vorlesen	11	61,1	„Dann habe ich meiner Partnerin alles vorgelesen und versucht, es bereits ohne Unterlagen vorzuführen.“ [L_8a_ Position: 9]
Simulieren	11	61,1	„Als nächstes haben wir in einer Simulation getestet, ob die im Entwurf angegebene Zeitspanne für die Einführung der neuen Konjugation und deren mehrmaligen Wiederholung und Festigung (berücksichtigend: Tempo der Klasse) reicht.“ [L_7b_ Position: 3]
Aufgabenlösen auf Basis eigener Materialien	8	44,4	„Nach dem Planen der Stunde bat sie mir ihre Hilfe bei meinen Aufgaben für den Sprachkurs an und zeigte mir ihr vorbereitetes Arbeitsblatt.“ [L_2a_ Position: 20]
Beobachten, bewerten, beurteilen	14	77,7	„Durch das erneute Durchsprechen zu zweit sind mir einige Sachen aufgefallen bzw. Fragen aufgekommen, die gleich geklärt werden konnten.“ [L_7a_ Position: 15]
Korrigieren	14	77,7	„Wir haben dann jeweils den Entwurf des anderen durchgesehen, korrigiert und

			Ergänzungen gemacht. Außerdem haben wir Kärtchen für die Tafel vorbereitet.“ [L_3a_ Position: 8]
Beistand leisten	6	33,3	„Ich denke, dass ich meiner Tandempartnerin vor allem ein offenes Ohr geliehen habe und sie dadurch unterstützen konnte“ [L_4a_ Position: 4]

Tabelle 3: Einschätzung der Qualität des Lernens im Tandem

Hauptkategorie	N	%	Ankerbeispiel
Nutzen			
Berufsprofessionalisierung (z.B. Nutzen in Studium und Beruf)	4	22,2	„Ich habe die Tandemarbeit für mich als gut Möglichkeit zum Austausch von Gedanken empfunden und werde versuchen, es weiter in mein Lernverhalten zu integrieren, sei es beim Lernen von Sprachen, im Studium oder zur Planung von Unterricht.“ [L_5a_ Position: 2]
Bestehen des Unterrichtsversuches (z.B. erfolgreiche Stunde, Angstabbau, Selbst- und Fremdrelexion)	18	100	„Ich war sehr zufrieden. Ich kann es mir sogar nicht einmal, vorstellen, wie ich ohne Tandem-Partner das Schulpraktikum selbst hinbekommen hätte.“ [L_2b_ Position: 12]
Sprachentwicklung (z.B. Lexikrepertoire, Regelkenntnis,	15	83,3	„Ich habe die Bildungsmöglichkeiten von unpersönlichen Sätzen kennen gelernt. Im Studium haben wir

Kompetenzentwicklung im Tandem

interkulturelle Kommunikation)			dieses Thema nur nebenbei behandelt und sind nicht näher darauf eingegangen.“ [L_5a_ Position: 4]
Lehrersprachliche Äußerungen (z.B. Anwendungssicherheit, Imperativbildung, Chunks)	10	55,5	„Einfache Wendungen der Lehrersprache beherrsche ich nun einwandfrei und kann sie jeder Zeit problemlos anwenden.“ [L_1b_ Position: 7]

Förderliche Gelingensbedingungen

Paritätische Redezeit	8	44,4	„Ohne Hilfe eines Muttersprachlers, denke ich, ist es nicht möglich, mit der Sprache zurecht zu kommen. Jeder von uns beiden hat vom anderen profitiert, wenn wir in unserer Redezeit aktiv waren.“ [L_2b_ Position: 3]
Prinzip der Autonomie	4	22,2	„Das Potenzial der Tandemarbeit bestand für mich darin, dass ich selbstständig Ziele, Methoden, den Raum und die Zeit definieren konnte.“ [L_4b_ Position: 4]
Prinzip der Gegenseitigkeit	3	16,6	„Das betrifft auch Verantwortung. Wenn man sieht, dass man Fehler des anderen korrigieren kann, dann sollte man dem anderen auf jeden Fall helfen. Man selbst ist nur so erfolgreich wie der Partner.“ [L_6a_ Position: 8]

Simulationen	12	62,2	„Es war ziemlich hilfreich, die ganze Stunde bis zur kleinsten Kleinigkeit durchzuschauen, diese noch vor der echten Stunde vorzuspielen, eine neue Meinung aus einer erfahrenen Sicht zu bekommen und nach Verbesserungsmöglichkeiten gemeinsam zu suchen. Ohne Tandem hätte ich diesen Aufwand mit Sicherheit nicht betrieben.“ [L_9a_ Position: 4]
Geschützte Atmosphäre	9	50	„Ich konnte einmal meinen Unterricht versprechen und die erste Angst überwinden, laut zu sprechen.“ [L_7a_ Position: 10]
Zweisprachigkeit	4	22,2	„Sie teilte mir ihre Ideen immer auf Russisch mit, was für mich zusätzlich anstrengend war. Trotzdem war das sehr gut! Und wichtig! Für mein Verstehenstraining. Ehrlich gesagt, war ich auch ein bisschen stolz, inzwischen wieder mehr zu verstehen.“ [L_2a_ Position: 18]
Strukturiertheit und Regelmäßigkeit	8	44,4	„Besonders wichtig fand ich die regelmäßige, strukturierte, wöchentliche Arbeit an der Unterrichtssprache.“ [L_1a_ Position: 5]
Räumlichkeiten	6	33,3	„Es war förderlich, dass wir die Möglichkeit hatten das Multimediale

Kompetenzentwicklung im Tandem

			Sprachlernzentrum zu nutzen. So hatte jeder den Zugang zum Internet und das mit der richtigen Tastatur.“ [L_8a_ Position: 1]
Freiwilligkeit	4	22,2	„Ich finde es besonders wichtig, dass wir völlige Freiheit bei der Organisation und der Gestaltung der Tandemarbeit hatten. Freiwilligkeit ist Voraussetzung.“ [L_1a_ Position: 12]
Tandemberatung	15	81,3	„Begleitende Tandemberatungen waren sehr wichtig, um erst einmal zu verstehen, was Tandemarbeit überhaupt ist und wie wir diese nutzen könnten.“ [L_5a_ Position: 3]
Tandemtagebuch	7	38,8	„Das Lerntagebuch hat mir sehr geholfen z.B. meine Lehrersprache einzuschätzen. Ich habe ganz genau verstanden, wo bei mir die Probleme liegen (Sprachniveau und Tempo).“ [L_2b_ Position: 15]
Kompetenzraster	5	27,7	„Das Kompetenzraster war für mich wichtig, um zu üben, jemanden einzuschätzen. Mein Problem ist es, dass ich mich manchmal selbst unterschätze.“ [L_4a_ Position: 4]

Diktiergerät	3	16,6	„Mit dem Diktiergerät konnte ich zu Hause noch einmal nachhören und nachsprechen, was wir im Tandem aufgezeichnet haben. Das war hilfreich.“ [L_9a_Position:15]
--------------	---	------	--

Hinderliche Gelingensbedingungen

Fehlende Gegenseitigkeit	3	16,6	„Ich persönlich habe so gut wie keinen Nutzen des Treffens für mich gehabt, da mein Tandempartner überhaupt keine Ideen hatte.“ [L_6a_Position: 6]
Fehlende Vorbereitung und Regelmäßigkeit	527,7		„In meinen Augen könnte haben wir nicht effektiv genug gearbeitet, weshalb ich unser Ziel nur als teilweise erfüllt sehen würde. Dies würde ich auch der geringen Anzahl der Tandemtreffen, welche wir durchführten zuschreiben. Zudem haben wir uns selten vorbereitet.“ [L_5b_Position: 2]
Fehlende Lernziel- und Lernwegsbestimmung	2	11,1	„Da die ersten Sitzungen ganz allgemein und oberflächlich diskutiert wurden, habe ich selbst kein Lernziel gehabt und auch keinen besonderen Lernweg verfolgt, sondern nur an folgenden Themenbereichen gearbeitet wie: Verknüpfung von Themen ‚Personalpronomen‘ und

Kompetenzentwicklung im Tandem

			„Genitiv“. [L_5b_ Position: 3]
Geringe Selbstdisziplin	3	16,6	„Jeder sollte noch weiter Ideen vorbereiten für das nächste Treffen, aber das ist nicht passiert.“ [L_6a_ Position: 6]
Mangelnde Eigeninitiative	4	22,2	„Zu Beginn haben wir Unterrichtssprachewendungen im Lehrbuch wiederholt, abwechselnd übersetzt, Russisch–Deutsch, Deutsch–Russisch, die erste Seite wurde wiederholt, die zweite Seite neu dazu, die dritte Seite als Hausaufgabe. Das war sehr ermüdend.“ [L_5b_ Position: 7]
Fehlendes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten	4	22,2	„Beim Suchen nach alternativen Möglichkeiten für die gesehene Stunde tat ich mich ebenfalls sehr schwer. Ohne die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu kennen, ohne eigene Erfahrungen zu haben, wusste ich nicht, wo ich ansetzen sollte.“ [L_2a_ Position: 19]
Fehlende Motivation	3	16,6	„Ansonsten war die Arbeit im Tandem jedoch mitunter mühselig. Tandemtreffen nahm ich aus Pflichtgefühl gegenüber dem Tandempartner und zum Bestehen als Teil der SPÜ

			insgesamt wahr.“ [L_4a_ Position: 4]
Unterschiedliche Vorstellungen von „gutem Unterricht“	2	11,1	„Unterschiedliche Vorstellung über guten Unterricht erschwerte uns mitunter das gemeinsame Lernen im Tandem.“ [L_4a_ Position: 3]
Fehlende Übungen und Aufgaben	5	27,7	„Mir fehlten Übungen zur Aussprache im Tandemheft bzw. die Simulation von einzelnen Sequenzen im Beisein des Mentors. So hätte ich noch mehr Sicherheit entwickeln können.“ [L_8a_ Position: 3]
Tandemtagebuch	3	16,6	„Ich empfinde das Lerntagebuch eher als eine Art Kontrollmechanismus, mit dem der Betreuer die Tandemarbeit ‚überwacht‘.“ [L_4a_ Position: 5]
Vorlesungspläne	8	44,4	„Leider sind unsere Vorlesungspläne sehr unterschiedlich, so dass es schwierig wird, eine Routine zu entwickeln.“ [L_5a_ Position: 3]
Diktiergerät	4	22,2	„Beibehalten würde ich die wöchentlich strukturierten Tandemtreffen, allerdings ohne Diktiergerät.“ [1b_ Position: 8]

Die Akzeptanz von Tandemmaterial durch Lernende und die Korrelation ausgewählter Lernvariablen

Eine empirische Untersuchung im Rahmen des Intensiv-Tandemkurses 2016 der Ruhr-Universität Bochum und der Universidad de Oviedo

Tim Hammrich

Abstract

Das Sprachenlernen im Tandem ist bereits seit längerer Zeit an vielen Universitäten etabliert. Gleichzeitig liegen bis heute jedoch nur wenige Studien vor, die das Lernen im Tandem empirisch begleiten. Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Arbeit einerseits die Akzeptanz der Lernenden in Bezug auf Tandemmaterial sowie andererseits etwaige Zusammenhänge zwischen Tandemmaterial und weiteren lernrelevanten Faktoren. Hierbei konnte ermittelt werden, welches Tandemmaterial von den Teilnehmenden bevorzugt benutzt wurde, was Rückschlüsse für zukünftige Tandem-Kurse erlaubt. Darüber hinaus konnte durch die Ermittlung von Korrelationen festgestellt werden, dass bestimmtes Tandemmaterial im Zusammenhang mit erfolgreicher Tandemarbeit steht.

Schlüsselwörter: Tandemmaterial; Klassifizierung von Tandemaufgaben; Ruhr-Universität Bochum; Universidad de Oviedo, Face-to-Face-Tandem, empirische Untersuchung

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss

Es ist davon auszugehen, dass das Fremdsprachenlernen über den kommunikativen Austausch mit Muttersprachlern seit je her existiert (vgl. Brammerts 2001: 15). Einen gezielten didaktischen Einsatz und die Benennung als Tandemmethode dürfte Ende der 1960er Jahre im Rahmen der binationalen Sprachkurse des Deutsch-Französischen Jugendwerks eingesetzt haben (Baumann et al. 1999: 9). Besonders die seit Mitte der 1980er Jahre durchgeführten Intensiv-Tandemkurse der Ruhr-Universität Bochum mit ausländischen Partneruniversitäten führten zu einer weitgehenden Etablierung des Tandems im akademischen Bereich, was wiederum zu zahlreichen Publikationen zum Fremdsprachenlernen im Tandem führte. Zunächst standen hierbei besonders Beschreibungen von Tandemprojekten bzw. Tandemaufgaben im Vordergrund. Ein vorläufiger Höhepunkt stellte das 2001 erschienene Handbuch (Brammerts & Kleppin 2001) dar, in dem die in zahlreichen europäischen Projekten gesammelten Erfahrungen und Analysen zum Lernen im Tandem zusammengestellt wurden. In der jüngeren einschlägigen Literatur sowie auf entsprechenden Kongressen ist besonders die Auseinandersetzung mit dem autonomen/selbstgesteuerten und interkulturellen Lernen im Tandem zu beobachten (Bechtel 2007; Bechtel 2009; Schmelter 2004; Jardin 2017). Wobei besonders im Zuge der Lernautonomie auch der Bereich Sprachlernberatung zunehmend mehr Platz einnimmt (Brammerts 2006; Böcker et al. 2017). Rückblickend kann man sagen, dass die Tandem-Methode stetig weiterentwickelt wurde und sich derzeit im Rahmen der tertiären Sprachausbildung hoher Akzeptanz erfreut.

Es zeigte sich jedoch auf der Tagung ebenso, dass die Organisation von entsprechenden Tandemkursen einen hohen organisatorischen Aufwand erfordert, eine Aufstockung durch entsprechende personelle Ressourcen jedoch nicht in ausreichendem Maße stattfindet. Weiterhin ist festzustellen, dass die Potentiale des Lernens im Tandem allorten betont werden, gleichzeitig jedoch über die Beschreibung subjektiver Erfahrungen aus Tandemprojekten und Best-Practice-Fällen hinaus kaum versucht wird, den

Mehrwert von Tandem auch empirisch abzusichern¹. Meines Erachtens ist jedoch gerade die Bereitstellung von empirischen Daten nicht nur vor dem Hintergrund einer besseren Ausschöpfung der Potentiale zielführend, sondern in Zeiten von zunehmender Kompetenz- und Outputorientierung² und mit Blick auf die Schaffung zusätzlicher Stellen unabdinglich.

1.2 Erkenntnisinteresse

Vor dem Hintergrund der in Abschnitt 1 beschriebenen Desiderata versucht die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Schließung dieser Lücke zu liefern³, indem unterschiedliche lern-/ lehrbezogene Faktoren im Kontext Tandemlernen empirisch untersucht werden.

Ein besonderes Erkenntnisinteresse stellt dabei die Frage nach der Akzeptanz des Tandemmaterials dar. Konkret soll erörtert werden, welches Tandemmaterial von Lernenden bevorzugt für das Arbeiten in den Tandemsitzungen benutzt wird bzw. welches vergleichsweise wenig Einsatz findet (vgl. Akzeptanz des Tandemmaterials in Abschnitt 3.1).

Darüber hinaus besteht ein weiteres grundlegendes Erkenntnisinteresse, Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen untersuchten Variablen zu ermitteln. Hierbei ist mit Blick auf das Tandemmaterial zunächst einmal zu erörtern,

- inwiefern Zusammenhänge zwischen der Akzeptanz der verschiedenen Tandemmaterialien untereinander vorliegen,
- ob die Akzeptanz der Tandemmaterialien in einem Zusammenhang zu anderen im Fragebogen ermittelten Items steht (z.B. Sprachniveau, Erreichung des Ziels, erfolgreiche Tandemarbeit).

Auch für diejenigen Items, die sich nicht direkt auf das Tandemmaterial beziehen, ist zu erörtern,

- ob und welche Zusammenhänge bestehen, die möglicherweise Aufschlüsse über lehr-/lernrelevante Prozesse geben (z.B. eigene Vorbereitung und Ziel erreicht, Sprachniveau und Anfängeraufgaben).

¹ Dieser Tatsache wird zumindest teilweise auf der Tagung in Greifswald Rechnung getragen (siehe hierzu entsprechende Beiträge in diesem Band).

² Vgl. u.a. Zydatis (2013).

³ Das Fehlen von empirischen Daten ist für den Tandembereich in der Literatur beschrieben (Ciekanski 2017: 9).

Erkenntnisse, die mithilfe dieser Daten entstehen, können meiner Ansicht nach dazu beitragen, zukünftiges Tandemmaterial effizienter und individueller entwickeln zu können sowie spezifische und als wichtig identifizierte Bereiche gezielter zu fördern (z.B. stärkere Beachtung von Reflexionsmaterial oder zusätzliche Sprachlernangebote).

2 Aufbau der Studie

2.1 Datenerhebung

Die Ermittlung der Daten erfolgt über eine schriftliche Befragung mittels eines anonymen Fragebogens. Die Befragung wird bereits seit mehreren Jahren routinemäßig am Ende des Tandemkurses sowohl unter den Studierenden in Bochum als auch in Oviedo durchgeführt, um auf diese Weise ein Feedback zu bekommen.

Insgesamt besteht der Fragebogen aus fünf Seiten mit offenen und geschlossenen Fragen, welche einerseits auf spezifische Aspekte der Tandemarbeit im engeren Sinne sowie andererseits auf den Aufenthalt im Land der Partneruniversität im Allgemeinen (organisatorische Aspekte, Freizeitgestaltung etc.) abzielen.

Im Fragebogen geben die Studierenden zu jedem angegebenen Item⁴ eine Bewertung auf einer sechsstufigen Skala (bei den geschlossenen Fragen) ab, wobei eine (1) die niedrigste Bewertung und eine (6) die höchste Bewertung bedeutet. Es wurde bewusst auf eine sechsstufige Skala zurückgegriffen, um eine neutrale Antwortmöglichkeit, eine (3), zu verhindern und die Lernenden so zu einer eher positiven oder eher negativen Bewertung zu bringen. Bei den Items zum Tandemmaterial und der Lernberatung konnte darüber hinaus die Option „nicht benutzt“ angekreuzt werden.

Zudem haben die Lernenden die Möglichkeit, Freitext-Kommentare für weitere Erklärungen hinzuzufügen. Die Fragebögen werden jeweils in der Muttersprache ausgefüllt, die Dozenten standen zudem zur Klärung von Fragen jederzeit zur Verfügung.

⁴ Die einzelnen Items werden im folgenden Abschnitt erläutert.

2.2 Ermittelte Items

Im vorliegenden Beitrag gehe ich nur auf diejenigen Items des Fragebogens ein, die einen direkten Bezug zum Arbeiten bzw. Lernen im Tandem aufweisen, Angaben zu organisatorischen Aspekten oder anderweitigen Rahmenbedingungen lasse ich unbeachtet.

Mit Blick auf das Tandemmaterial wurden folgende Items ermittelt:

ITEM	TYP DES LERNMATERIALS/ AKTIVITÄT	BESCHREIBUNG/BEISPIELE
Mindmap	<i>lerninhaltliche Impulse</i> Bei den Impulsen handelt es sich um relativ offene Aktivitäten, wie sie originär im Rahmen des PROFIN-Projektes entwickelt wurden. In erster Linie geht es darum, Sprachanlässe zu schaffen, ohne dabei jedoch	Sprachhandlung: Informationen austauschen Eine Mindmap zu einem bestimmten Thema (<i>Studium</i>) mit Begriffen zu unterschiedlichen Subthemen (<i>Studienalltag, Wohnen, Finanzierung...</i>). Die Studierenden können darüber hinaus auch eigene Subthemen/ Begriffe in die Mindmap eintragen.
Grafiken	Arbeitsanweisungen zu formulieren, die den Lernprozess zu stark vorbestimmen bzw. einengen. Die Studierenden sollen die Impulse vielmehr entsprechend Interessenslage und Sprachstand auf individuelle Art nutzen können.	Sprachhandlung: Informationen austauschen Zu einem Thema (<i>Internet</i>) werden unterschiedliche Subthemen genannt (<i>Onlineshopping, Soziale Netzwerke...</i>). Zu diesen suchen die Studierenden Grafiken/ Statistiken und sprechen im Kurs darüber.
Argumentieren		Sprachhandlung: Meinungen austauschen Zu einem Thema (<i>Arbeitswelt</i>) werden Thesen genannt (<i>Wenn du die These „Früher war die Arbeitswelt viel humaner“ verteidigen müsstest: Was wären deine Argumente dafür/dagegen?</i>), über diese sollen die Studierenden debattieren.
Simulation		Sprachhandlung: authentische Situationen simulieren Zu einem Thema (<i>Meine Universität</i>) werden konkrete Situationen genannt (<i>in der Sprechstunde einer Dozentin/eines Dozenten</i>), welche die Studierenden sprachlich bewältigen müssen.
Anfänger- aufgaben	<i>lerninhaltliche Impulse</i>	Die Anfängeraufgaben sind speziell konzipiert für Sprachanfänger. Es handelt sich hierbei um Mindmaps zu bestimmten Themen (<i>Essen</i>) mit Vokabular (<i>das Fleisch, der Fisch</i>) und Redemitteln (<i>Ich trinke gern...Ich mag kein...</i>). Die Studierenden nutzen diese Material, um einfache Dialoge zu spielen.
Tandem- aufgaben	<i>Aufgaben des Tandem Servers der Ruhr-Uni-Bochum</i>	Hierbei handelt es sich um Aufgaben, die im Rahmen der Tandemprojekte der Ruhr-Uni mit den jeweiligen Partneruniversitäten entstanden sind. Im Einzelnen sind diese Aufgaben sehr unterschiedlich, im Vergleich zu den Impulsen ist ihnen jedoch gemein, dass die Arbeitsanweisungen stärker vorstrukturiert sind. Beispiele: Würfelspiel: Auf jedem Spielfeld steht eine Aussage (<i>Der Namenstag wird immer gefeiert</i>). Der Spieler muss entscheiden ob diese richtig oder falsch ist. Würfelspiel: Auf jedem Spielfeld ist ein Satz (<i>Du bist auf einer Hochzeit in Spanien eingeladen und schenkst...</i>), der vom Spieler vervollständigt werden muss. Zu einem Thema (<i>Multikulturalität</i>) gibt es eine Liste von Fragen (<i>Kann die Verstärkung der Grenzkontrollen die illegale Einwanderung eindämmen?</i>), die diskutiert werden soll.
Eigene Aktivität	<i>Eigene Aktivität</i>	Die Studierenden haben im Tandem die Möglichkeit ihre Arbeit frei zu gestalten. Sie können Lernziele und Inhalte selbständig definieren und entsprechende selbst entworfene Aktivitäten durchführen (z.B. <i>Vorbereitung eines Referats</i>).
Tagesbericht	<i>Reflexionsangebot (lernprozessbezogen)</i> <i>Festigung von Gelerntem</i>	Der Tagesbericht wird von den Studierenden täglich am Ende des Tandemkurses angefertigt (ca. 20 min.). Hierbei wird anhand von Leitfragen über den Lernprozess reflektiert (<i>Welche Lerninhalte habe ICH heute ausgewählt? Warum? Wie haben wir das Thema behandelt? Was hat mein Tandempartner heute oft bei mir korrigiert? ...</i>). Im zweiten Teil des Tagesberichts wird dann das Kernvokabular der Tandemsitzung von den Studierenden schriftlich fixiert.
Fragen zum Nachdenken	<i>Reflexionsangebot (lernprozessbezogen)</i>	Das Reflexionsmaterial soll die Studierenden zur Reflexion über den eigenen Lernprozess anregen. Insgesamt werden auf vier Seiten unterschiedliche Aspekte (<i>inhaltliches Thema, Sprache, Ressourcen, Lernkontrolle, Tandempartner, Sprachlernberatung ...</i>) genannt. Dies geschieht meist in Frageform (<i>Habe ich mein Ziel erreicht?</i>).

Abb. 1: Items und Tandemmaterial

Die Akzeptanz von Tandemmaterial durch Lernende

Neben den Items zum Tandemmaterial wurden folgende weitere Items ermittelt:

ITEM	BESCHREIBUNG
Tandemarbeit	Selbsteinschätzung der Studierenden Die Studierenden werden bei diesem Item aufgefordert, die eigene Tandemarbeit zu evaluieren.
eigene Vorbereitung	Selbsteinschätzung der Studierenden Bei der Kurspräsentation wird darauf hingewiesen, dass die Studierenden die Tandemsitzungen des folgenden Tages vorbereiten sollen. Die Studierenden werden bei diesem Item aufgefordert, die eigene Vorbereitung der täglichen Tandemsitzung zu evaluieren.
Ziel erreicht	Selbsteinschätzung der Studierenden Die Studierenden werden aufgefordert, die Erreichung der Ziele zu evaluieren.
Sprachlernberatung	Während des Tandemkurses besteht die Möglichkeit einer Sprachlernberatung. Es steht den Studierenden frei dieses Angebot zu nutzen oder nicht.

Abb. 2: Erklärung der Items

2.3 Kontextualisierung und Stichprobe

Struktur des Tandemkurses 2016

Der Forschungsrahmen wird von den jährlich an der Ruhr-Universität Bochum und der Universidad de Oviedo stattfindenden Intensiv-Tandemkursen gebildet. Das Tandemprojekt der Ruhr-Universität Bochum und der Universidad de Oviedo besteht seit 1984 und ist maßgeblich auf die Arbeiten von Helmut Brammerts zurückzuführen (vgl. Brammerts 2005). Es handelt es sich hierbei um einen face to face Intensiv-Tandemkurs, in dem jedes Jahr Studierende beider Universitäten in den Sommermonaten jeweils die Partneruniversität besuchen, um ihre sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen zu erweitern. Das Format des Intensiv-Tandemkurses wurde im Laufe der Jahre ständig weiterentwickelt und an die jeweiligen sich ändernden Faktoren angepasst. Für das Bedingungsfeld sind u.a. die Reduktion der Anzahl der Teilnehmenden bzw. eine Verkürzung der Kursdauer zu nennen. Im Entscheidungsfeld ist beispielhaft der sukzessive Ersatz klassischer Unterrichtsanteile zugunsten individueller

Sprachlernberatung und weiteren Maßnahmen zur Förderung autonomen Lernens (Brammerts 2001) zu nennen⁵.

Für das Jahr 2016 kann der Kurs wie folgt beschrieben werden⁶: Die Dauer des Tandems beträgt 13 Tage (vier Zeitstunden pro Tag). Zu Beginn des Kurses erhalten die Teilnehmenden einen Tandem-Reader mit speziell für den Intensiv-Tandemkurs zusammengestelltem Material, das die Studierenden für die Tandemarbeit nutzen können. Auf den ersten Seiten finden sich organisatorische Hinweise und einführende Aussagen zum Lernen im Tandem. Der Großteil des Readers wird von dem eigentlichen Tandemmaterial gebildet (siehe Erklärungen zu den Items). Die Nutzung des Readers steht ihnen frei, sie könne auch eigene Aktivitäten entwickeln. Jedoch werden sie angehalten, das jeweilige Thema am Vortag individuell vorzubereiten, um den Ablauf der folgenden Tandemsitzung in Bezug auf Lernziele, Inhalte, Grammatik, Vokabular etc. so konkret wie möglich zu strukturieren. Am Ende jeder Tandemsitzung müssen sogenannte Tagesberichte angefertigt werden, um entsprechende Lernfortschritte zu reflektieren. Hierzu stehen am Ende jeder Sitzung zwischen 20-30 Minuten zur Verfügung. Während des gesamten Kurses bieten die Lehrkräfte die Möglichkeit einer Sprachlernberatung an. Diese war im Jahr 2016 freiwillig und wurde dementsprechend nur durchgeführt, wenn der/die Studierende dies ausdrücklich wünschte. Daneben gab es weitere Aktivitäten wie z.B. Diskussionsrunden, welche der Auflockerung der Tandemarbeit dienten. Dabei wird ein kontroverses Thema („Der Verzehr von Fisch und Fleisch hat negative Auswirkungen auf die Umwelt“) vorgeschlagen und in größeren Gruppen diskutiert.

⁵ Zu den Begriffen „Bedingungsfeld“ und „Entscheidungsfeld“ siehe bspw. Heimann 1978; Hammrich 2009.

⁶ Hier erfolgt nur eine kurze Beschreibung der Faktoren, die für die hier vorgestellten Fragestellungen relevant sind.

Stichprobe

Von allen abgegebenen Fragebögen wurden jeweils nur diejenigen der Auswärtsstudierenden berücksichtigt, da diese aufgrund des für den Tandemkurs erhaltenen Stipendiums zur täglichen Teilnahme am Tandemkurs verpflichtet waren. Hingegen war auf Seiten der Heimstudierenden teilweise eine relativ starke Fluktuation aufgrund unregelmäßiger Teilnahme zu vermerken. Diese Fragebögen flossen daher nicht in das Datenmaterial ein. Insgesamt konnten auf diese Weise für den Kurs 2016 46 Fragebögen ausgewertet werden. In der folgenden Abbildung sind die spanischen Studierenden, die den Tandemkurs in Bochum absolvierten blau markiert und rot markiert sind die deutschen Studierenden, die den Kurs in Oviedo absolvierten.

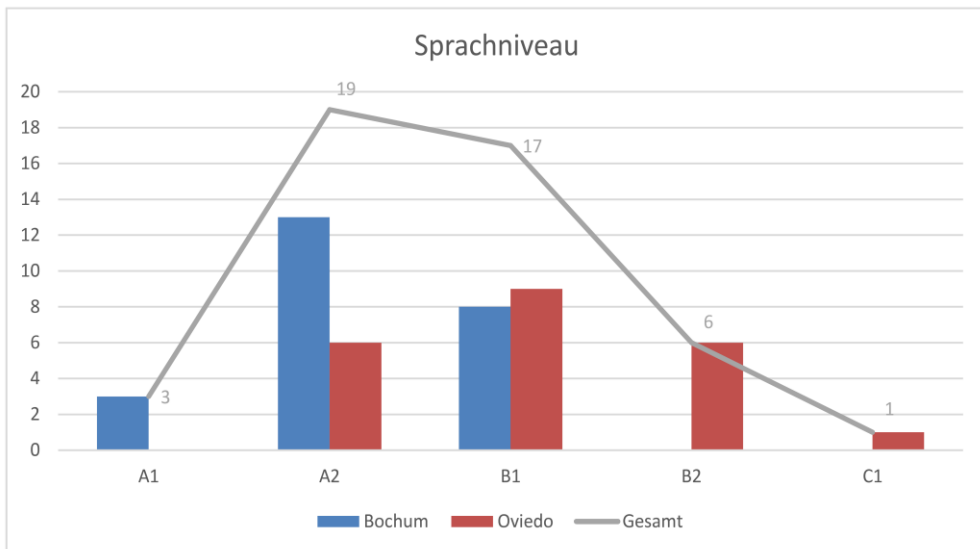


Abb. 3: Sprachniveau der Teilnehmenden (n=46)

3 Aufbereitung und Analyse der Daten

3.1 Akzeptanz des Tandemmaterials

Zur Ermittlung der Akzeptanz wird berücksichtigt, ob das jeweilige Tandemmaterial benutzt wird oder nicht und welche Bewertung (1 bis 6) es bei Benutzung durch die Studierenden erfährt. Mithilfe der drei Werte

arithmetisches Mittel, Modalwert und Rangwert kann mit dem Ziel einer leichteren Interpretation eine Klassifizierung in drei Gruppen vorgenommen werden⁷.

Als Modalwert bezeichnet man denjenigen Wert, der pro Item am häufigsten genannt wird, während der Rangwert derjenige ist, der pro Item am zweithäufigsten genannt wird (Benninghaus 2007; Bortz/Döring 2006, Ammon 1991).

Die Berechnung des arithmetischen Mittels erfolgt gewichtet (zur Gewichtung im Einzelnen siehe Zeile 2 in Abb. 2). Demnach wurde die Angabe „nicht benutzt“ als 1 gewertet. Wir gehen hierbei also davon aus, dass das entsprechende Tandemmaterial nicht benutzt wurde, da es von den Studierenden als nicht zielführend eingeschätzt wurde. Bestätigt wurden wir in dieser Annahme einerseits durch Kommentar der Studierenden andererseits durch die Verteilung der Nennungen zu den jeweiligen Items: Immer dort wo der Modalwert auf der (5) oder (6) liegt (Items *Mindmap*, *Argumentieren*), die Studierenden dem Item also eine hohe (positive) Bewertung geben, wurde gleichzeitig selten „nicht benutzt“ angekreuzt. Andersherum gehen hohe Werte auf „nicht benutzt“ einher mit vergleichsweise niedrigeren Bewertungen des entsprechenden Items (Items *Grafiken*, *Anfängeraufgaben*).

Mit Blick auf die Interpretation der Abb. 4 ist festzuhalten: Je weiter oben das Item in der Tabelle erscheint, desto öfter wurde das entsprechende Tandemmaterial von den Studierenden mit einer positiven Bewertung belegt und desto seltener wurde es nicht benutzt. Die Akzeptanz des Tandemmaterials ist dementsprechend umso höher, je weiter oben es in der Tabelle anzutreffen ist.

⁷ Vgl. ähnliches Vorgehen bei Ammon 1991.

Die Akzeptanz von Tandemmaterial durch Lernende

		nicht benutzt	1	2	3	4	5	6	o.A.	Summe	arit. M.
		1	2	3	4	5	6	7			
1	Mindmap	4	0	0	1	5	13	23		46	5,9
	Argumentieren	8	0	1	6	9	11	11		46	4,8
2	Simulation	17	0	5	2	5	8	9		46	3,8
	eigene Aktivitäten	18	0	5	3	6	9	4	1	45	3,5
	Tandemaufgaben	15	2	0	8	6	7	1	7	39	3,3
3	Anfängeraufgaben	29	0	2	2	6	2	4	1	45	2,5
	Grafiken	33	1	0	1	3	3	5		46	2,3
	Modalwert (häufigste Antwort)										
	Rangwert (zweithäufigste Antwort)										

Abb. 4: Akzeptanz des Tandemmaterials

Eine hohe Akzeptanz bedeutet hierbei in erster Linie, dass aus der Perspektive der Studierenden das Material:

- in Bezug auf Lernziel/Lerninhalt als gewinnbringend eingestuft wird,
- dem jeweiligen Niveau und der Interessenlage entspricht,
- so verständlich formuliert ist, dass eine unkomplizierte Umsetzung in der Tandemsitzung möglich ist.

Neben der Analyse und Interpretation der Akzeptanz werden, wo möglich, auch Aussagen zu etwaigen Korrelationen zu anderen Items gemacht.⁸ Die folgende Tabelle in Abb. 5 gibt einen Überblick über die Gruppierung des Tandemmaterials nach arithmetischem Mittel, Modal- und Rangwert.

		<i>Begründung der Klassifizierung</i>
Gruppe 1	Mindmap Argumentieren	höchste arithmetische Mittel, Modalwert liegt auf der 6
Gruppe 2	Simulation eigene Aktivitäten Tandemaufgaben	mittleres arithmetisches Mittel, Modalwert auf <i>nicht benutzt</i> , jedoch Rangwert auf der 6 bzw. 5
Gruppe 3	Anfängeraufgaben Grafiken	niedriges arithmetisches Mittel, sehr hohe Modalwerte auf <i>nicht benutzt</i>

Abb. 5: Gruppierung des Tandemmaterials nach arithmetischem Mittel, Modalwert und Rangwert

⁸ Erklärungen zur Interpretation von Zusammenhängen siehe in Abschnitt 3.2.

Gruppe 1: Mindmaps und Argumentieren

Mindmap

Mit relativ großem Abstand liegt das Item *Mindmap* in der Akzeptanz der Lernenden ganz vorne (23 Nennungen auf der 6 und arithmetisches Mittel von 5,9). Es handelt sich hierbei um eine Aktivität, die sich besonders durch zwei Merkmale auszeichnet: Zum einen durch die relative Offenheit, schließlich wird nur ein Thema und entsprechende Subkategorien vorgeschlagen, während die weitere Ausgestaltung den Tandemteilnehmenden überlassen bleibt und zum anderen bietet eine Mindmap auch immer einen visuellen Stimulus. Dies hat offensichtlich zur Folge, dass die Aktivität relativ leicht verständlich und damit einfach umzusetzen sind. Weiterhin regt die Mindmap zur Kommunikation an, schränkt sie jedoch inhaltlich nicht ein – beides Aspekte, die bei der Arbeit im Tandem von den Studierenden als zielführend aufgefasst werden und daher mit einem entsprechend hohen Wert bedacht werden. Die Kommentare, die von den Studierenden bzgl. des Items *Mindmap* gemacht werden bestätigen dies. So verweisen zehn Bemerkungen darauf, dass diese Aktivität „sehr überschaubar“, „práctico“, „útil“ bzw. „sencillo y rápido“ ist. Weiterhin wird aus den Kommentaren ersichtlich, dass diese offene Aktivität den ersten Kontakt bzw. den Einstieg in die Arbeit erleichtert.

Zudem gehe ich davon aus, dass die Mindmaps gut über die verschiedenen Sprachniveaus hinweg bearbeitet werden können, da eine Anpassung an das eigene Sprachniveau relativ einfach möglich ist. Ähnlich kann auch die Entscheidung über die jeweilige Verarbeitungstiefe entsprechend der Interessenslage individuell vorgenommen werden.

Der Vollständigkeit halber sei hier noch erwähnt, dass ein hoch signifikanter Zusammenhang zum Item *eigene Aktivitäten* (0,359**) besteht.

Argumentieren

Das Item *Argumentieren* ist wegen des arithmetischen Mittels und des Modalwerts auf der 6 rein formell der Gruppe 1 zuzurechnen. Jedoch hat sich bei der Auswertung der Freitext-Kommentare ergeben, dass sich bei mindestens sieben Antworten die hohe Bewertung auf die im Tandem angebotenen Diskussionsrunden (siehe Abschnitt 2.3) beziehen und nicht auf das eigentlich abgefragte Item *Argumentieren*. Dies macht die Analyse der Zahlen relativ schwierig, da erstens nicht sicher ist, ob die Studierenden die eigentliche Aktivität (*Argumentieren*) ebenfalls hoch bewertet hätten und zweitens eventuell davon auszugehen ist, dass auch andere Lernende sich bei der Beantwortung dieses Items auf die Diskussionsrunden und nicht auf das Item *Argumentieren* bezogen haben. Aufgrund dieses Missverständnisses ist die Analyse dieses Items schwierig und bei der Interpretation entsprechende Vorsicht geboten⁹. Es kann jedoch konstatiert werden, dass alles in allem eine relativ hohe Bewertung vorliegt (vgl. Modal- bzw. Rangwert), während keine dezidierte Ablehnung auszumachen ist (nur eine Nennung auf der 2). Auch die Kommentare scheinen dies zu belegen:

- „Haben geholfen, die eigene Meinung zu vertreten“,
- „La técnica, que mejor me ha servido“,
- „Lo más útil para coger fluidez y aprender expresiones“.

Man könnte annehmen, dass dieser Impuls vielleicht eher für höhere Niveaus geeignet ist, aber es konnte diesbezüglich kein Zusammenhang mit dem Item *Sprachniveau* festgestellt werden. Die Annahme ist somit zurückzuweisen. Hingegen herrscht ein hoch signifikanter Zusammenhang zum Item *Simulation* (0,404**). Offensichtlich bewerten Studierende, die den Impuls *Simulation* als zielführend einschätzen, den Impuls *Argumentieren* ebenso positiv und vice versa – Studierende, die dem Impuls *Argumentieren* eine niedrige Bewertung geben, stufen auch den Impuls *Simulation* negativ ein.

Gruppe 2: Simulation, eigene Aktivitäten, Tandemaufgaben

Die Gruppe 2 zeichnet sich aus durch ein arithmetisches Mittel zwischen 3,8 und 3,3, einen Modalwert auf „nicht benutzt“ und einen Rangwert auf der 6 bzw. 5. Für diese Gruppe ist festzuhalten, dass gut ein Drittel der

⁹ Sinnvoll wäre es hier die Bewertung des Items in den Folgejahren abzuwarten.

Studierenden diese Aktivitäten nicht verwendet hat. Allerdings geht aus den Daten nicht hervor, warum dies so ist. Allenfalls für das Item *Simulation* können die Freitext-Kommentare einige Hinweise diesbezüglich geben:

- „No me he acordado de usar este material“,
- „Complicado con poco nivel“,
- „Hilfreich für Leute mit niedrigem Niveau“,
- „Brauchte ich nicht“,
- „Siempre me salia mal“.

Interessant ist hierbei der Verweis auf das Niveau. Anscheinend wird davon ausgegangen, dass diese Aktivitäten eher für Studierende mit niedrigem oder hohem Niveau („Complicado con poco nivel“, „Hilfreich für Leute mit niedrigem Niveau“) geeignet ist. Dass dies nicht zwingend der Fall ist, hätte man gegebenenfalls durch eine Sprachlernberatung verdeutlichen können. Und tatsächlich besteht ein signifikanter Zusammenhang mit dem Item *Beratung* (0,264*). Dies bedeutet, dass die Studierenden, die der Beratung eine hohe Bewertung gegeben haben, dies auch für das Item *Simulation* getan haben, während eine niedrige Akzeptanz des Impulses *Simulation* mit einer niedrigen Akzeptanz für die Beratung korrelierte.

Weiterhin ist sowohl für das Item *Simulation* als auch für das Item *eigene Aktivitäten* charakteristisch, dass jeweils (5) Nennungen auf der (2) gemacht wurden. Die (2) ist eine relativ niedrige Bewertung und zeigt an, dass die Aktivität als nicht gewinnbringend eingestuft wird. Hier stellt sich die Frage, warum die Studierenden zu einer derart negativen Einschätzung kommt. Besonders im Fall der von den Studierenden selbst entworfenen Aktivität ist ja davon auszugehen, dass entsprechend viel Zeit und Energie aufgewendet wurde, um diese Aktivität zu erdenken und vorzubereiten. Eine derart niedrige Bewertung ist hierbei aus Sicht der Studierenden genauso selbstkritisch wie ernüchternd. Leider liegen hier keine Erkenntnisse vor (aus der Beratung oder aus Kommentaren), warum dies so ist. Wenn sich diese Einschätzungen in Folgestudien fortsetzen, sind nachfolgende Interviews möglicherweise adäquate Erhebungsinstrumente, um entsprechende Gründe aufzudecken.

Die Akzeptanz von Tandemmaterial durch Lernende

Das Item *Simulation* weist neben dem bereits oben erwähnten Zusammenhang zu Item *Beratung* außerdem Korrelationen zum Item *Argumentieren* (0,404**, hochsignifikant) und zum Item *Tandemaufgaben* (0,338*, signifikant) auf. Das Item *eigene Aktivitäten* wiederum korreliert hoch signifikant mit dem Item *Mindmap* (0,359**).

Die Ergebnisse zum Item *Tandemaufgabe* hingegen sind schwierig zu interpretieren. Wenn man von den zwei Benennungen auf der (1) absieht, ist keine Tendenz abzulesen, da sich die Bewertung eher im neutralen Mittelfeld verteilt. Weiterhin machen sieben Personen hier keine Angaben, so dass insgesamt nur 39 Antworten zu diesem Item zur Auswertung zur Verfügung stehen. Entsprechend sollten für eine Analyse daher die Folgejahre abgewartet werden. Insgesamt weist das Item *Tandemaufgabe* sechs Korrelationen zu anderen Items auf, wobei die Korrelationen zu dem Item *Fragen zum Nachdenken* mit 0,619** und zu dem Item *eigene Vorbereitung* mit 0,354** hoch signifikant sind.

Gruppe 3: Anfängeraufgaben, Grafiken

In Gruppe 3 liegt der Modalwert ebenfalls auf „nicht benutzt“, das arithmetische Mittel hingegen liegt deutlich unter demjenigen der Gruppe 2, was eine Zuordnung in eine eigene Gruppe rechtfertigt.

Bei den Anfängeraufgaben erklärt sich der Modalwert daraus, dass nur wenige Sprachanfänger den Tandemkurs absolvierten und die Aktivität entsprechend wenig benutzt wurde. Diese Tatsache findet ihre Entsprechung in der negativen Korrelation, die zwischen dem Item *Anfängeraufgaben* und *Sprachniveau* besteht (-0,288*). Bei den Tandemteilnehmenden, die die Aktivität hingegen bearbeitet haben, verteilt sich die Bewertung auf alle Skalenniveaus (mit Ausnahme der (1)), eine deutliche Tendenz ist nicht erkennbar und erlaubt keine Folgerungen. Ein weiterer Zusammenhang besteht zu dem Item *Fragen zum Nachdenken* (0,353**, hoch signifikant) und zu dem Item *Tandemaufgaben* (0,311*).

Bei den *Grafiken* fällt zunächst auf, dass ca. zwei Drittel der Studierenden diesen Impuls nicht bearbeitet hat. Wie sich diese niedrige Akzeptanz im Einzelnen erklärt, kann teilweise aus den Kommentaren erschlossen werden. Es wurden insgesamt 10 Kommentare abgegeben: „Brauche ich nicht“ (3), „langweilig/nicht attraktiv“ (3), „gefallen mir nicht“ (1), „nicht nützlich“ (2). Eine weitere mögliche Erklärung ist, dass dieser Impuls eine stärkere Vorbereitung verlangt und gewisse infrastrukturelle Voraussetzungen erfordert (Internet, Computer, Drucker etc.), was besonders bei den Auswärtsstudenten nicht in diesem Umfang gegeben war. Hingegen kann festgehalten werden, dass diejenigen, die den Impuls *Grafiken* bearbeitet haben, eine tendenziell hohe Bewertung abgegeben haben (auf der (4), (5) oder (6)), was andeutet, dass sie die Aktivität als zielführend einschätzen. Ein hoch signifikanter Zusammenhang (0,351**) konnte zum Sprachniveau ermittelt werden. Offensichtlich nehmen in erster Linie Studierende mit einem höheren Sprachniveau diese Aktivität an. Insgesamt ist die hohe Anzahl der Nennungen auf „nicht benutzt“ indes ein Zeichen dafür, dass die Studierenden diese Aktivität als weniger zielführend einschätzen als andere. Über die Gründe für eine Nicht-Bearbeitung erlaubt die Befragung jedoch keine Aussagen, diese können naturgemäß sehr unterschiedlich sein (kein Zugang zu Internet, Zeitmangel etc.).

Es sei nochmals betont, dass das Tandemmaterial ein Angebot darstellt und die Auswahl frei von den Studierenden getroffen wird. Andererseits muss vermerkt werden, dass wir diese Aktivität für wichtig halten, da Grafiken beschreiben und interpretieren eine durchaus häufige Sprachhandlung im Studium oder späteren Berufsleben darstellt (z.B. in den meisten Sprachprüfungen). Es ist somit aus unserer Sicht durchaus sinnvoll, diesen Impuls im Rahmen eines Tandemkurses anzubieten.

3.2 Korrelationen

Zur Ermittlung von Zusammenhängen von zwei oder mehr Items stehen in der Statistik verschiedene Verfahren zur Verfügung (vgl. Eid 2010; Settineri 2014). Wir verwenden hier den in der Sozialforschung häufig verwendeten tau-b¹⁰ (Benninghaus 2007), welcher mithilfe entsprechender

¹⁰ U.a. weil dieser i.d.R. kleinere Werte aufweist als das Korrelationsmaß nach Pearson und somit weniger beliebt ist als andere Korrelationsmaße, da man i.d.R. versucht einen

Statistikprogrammen berechnet werden kann (vgl. Brosius 1999). Der tau-b dient zur Messung von Korrelationen, er spiegelt also wider, dass zwischen zwei Variablen (Items) ein Zusammenhang besteht. Für den vorliegenden Beitrag ist ein ermittelter Zusammenhang wie folgt zu verstehen: Viele Personen, die für ein bestimmtes Item A (z.B. *Ziel erreicht*) einen hohen Wert angeben, geben auch für ein bestimmtes Item B (z.B. *Tandemarbeit*) einen hohen Wert an bzw. umgekehrt: Viele Personen, die für ein bestimmtes Item A einen niedrigen Wert angeben, geben auch für ein bestimmtes Item B einen niedrigen Wert an. Je höher der Wert von tau-b ist, desto stärker ist der Zusammenhang, der zwischen den beiden zu vergleichenden Items besteht (Settinieri 2014). Ammon bezeichnet einen Korrelationskoeffizienten größer als 0,3 als bedeutsam (Ammon 1991). Es gibt jedoch auch Autoren, die niedrigere Koeffizienten als aussagekräftig bezeichnen (vgl. Brosius 1998: 501). Nach Cohen (1988) und nach Renner (2012) können Zusammenhänge um 0,1 als schwache, um 0,3 als mittlere und um 0,5 als starke Zusammenhänge interpretiert werden.

Neben der Stärke des Zusammenhangs kann aus dem Koeffizienten auch die Richtung des Zusammenhangs abgeleitet werden. Ein negativer Wert verweist hierbei auf einen negativen Zusammenhang. Das bedeutet, dass je höher die Bewertung eines Items A ist, desto niedriger ist die Bewertung eines Items B und umgekehrt.

Statistisch signifikante Zusammenhänge sind mit * gekennzeichnet, das bedeutet, dass das Ergebnis eine lediglich 5%ige Wahrscheinlichkeit besitzt, zufällig entstanden zu sein. Statistisch hoch signifikante Zusammenhänge sind mit ** gekennzeichnet, hier besteht lediglich eine 1%ige Wahrscheinlichkeit, dass der Zusammenhang auf einem Zufall beruht (vgl. Doff 2012: 261).

Insgesamt konnten aus dem Datenmaterial der Fragebögen 23 signifikante bzw. hoch signifikante Zusammenhänge errechnet werden. Einige wurden bereits im Zusammenhang der Akzeptanz vorgestellt (vgl. Abschnitt 3.1). Im Folgenden soll eine Auswahl weiterer charakteristischer Zusammenhänge

Zusammenhang nachzuweisen und der tau-b auch sogenannte ties (Mehrfachbelegungen auf dem gleichen Rang) berücksichtigt (vgl. Benninghaus 2007, Ammon 1991). Gegenüber dem r von Spearman stellt der tau-b eine echte Rangkorrelation dar (vgl. Bortz & Lienert 1998:257).

und deren Implikationen für die Erstellung von Tandemaufgaben bzw. für die Organisation von Tandemkursen erläutert werden.

Zusammenhang: Ziel erreicht und ...

Item: *Ziel erreicht*

Frage: Habe ich meine Ziele erreicht?

Bestehende Zusammenhänge		
		<i>Ziel erreicht</i>
a)	<i>Tandemarbeit</i>	0,400**
b)	<i>eigene Vorbereitung</i>	0,329*
c)	<i>Tagesbericht</i>	0,296*
d)	<i>Fragen zum Nachdenken</i>	0,281*

Der stärkste Zusammenhang besteht zum Item *Tandemarbeit* (0,4) und ist hoch signifikant (**). Es liegt auf der Hand, dass Studierende, die ihr Ziel erreicht haben, auch ihre Arbeit im Tandem als zufriedenstellend einschätzen. Einen aufschlussreichen Zusammenhang stellt b) dar, wird doch belegt, dass eine gute eigene Vorbereitung der Tandemsitzungen auch zu besseren Ergebnissen führen kann. Auch die Zusammenhänge c) und d) belegen, dass bestimmte Materialien zum Erreichen der Ziele beitragen können: Viele Studierende, die das Reflexionsangebot (*Tagesbericht* bzw. *Fragen zum Nachdenken*) als zielführend bewertet hatten, gaben auch an, die jeweiligen Ziele erreicht zu haben.

Zusammenhang: Tandemarbeit und ...

Item: *Tandemarbeit*

Bestehende Zusammenhänge		
		<i>Tandemarbeit</i>
a)	<i>Ziel erreicht</i>	0,400**
e)	<i>Tagesbericht</i>	0,287*
f)	<i>Mindmap</i>	0,275*

Die Akzeptanz von Tandemmaterial durch Lernende

Für den Zusammenhang e) gilt ähnliches wie schon für Zusammenhang c): Studierende, die den Tagesbericht als sinnvolle Aktivität ansehen, haben auch ihre Tandemarbeit als erfolgreich eingestuft. Somit liegen zwei empirisch signifikante Hinweise vor, aus denen abzuleiten ist, dass die Tandemarbeit durch den Tagesbericht sinnvoll unterstützt werden kann. Des Weiteren lässt sich ablesen, dass Tandemteilnehmende, die den Impuls *Mindmap* als zielführend einstufen, ihre Tandemarbeit positiv bewerten.

Zusammenhang: Sprachniveau und ...

Item: *Sprachniveau*

Bestehende Zusammenhänge		
		<i>Sprachniveau</i>
g)	<i>Tagesbericht</i>	0,253*
h)	<i>Grafiken</i>	0,351*
i)	<i>Anfängeraufgaben</i>	- 0,288*

Die Untersuchung nach möglichen Zusammenhängen mit dem Item *Sprachniveau* ist besonders vor dem Hintergrund eines eventuell erforderlichen Mindestniveaus der Sprachkenntnisse relevant. Die Frage nach einem erforderlichen Sprachniveau für die Arbeit im Tandem ist ein oft diskutierter, aber selten empirisch untersuchter Aspekt. Generell geht man davon aus, dass ein gewisses Minimum an Sprachkenntnissen erforderlich ist, ohne dieses jedoch durch die Angabe eines konkreten Referenzniveaus eindeutig zu definieren. Die hier erhobenen Daten können dies allerdings nicht bestätigen, da zwischen den Items *Ziel erreicht* und *Sprachniveau* kein Zusammenhang besteht. Dies verweist darauf, dass ein niedriges Sprachniveau nicht zwangsläufig zum Scheitern bzw. ein hohes Sprachniveau nicht zwingend zu guten Ergebnissen führt. Vielmehr wird deutlich, dass Erfolg beim Lernen im Tandem offensichtlich in keinem Zusammenhang zum Sprachniveau steht.

Ein signifikanter Zusammenhang besteht hingegen zwischen der Akzeptanz der Impulse *Grafiken* und dem *Sprachniveau*. Anscheinend ist es so, dass die Studierenden mit einem höheren Sprachniveau diesen Impuls als gewinnbringend einstufen, hingegen wird dieser Impuls von den niedrigeren

Sprachniveaus nur selten verwendet (siehe auch Abschnitt 3.1). Auch die Akzeptanz des *Tagesberichts* ist sprachniveauabhängig: Die höheren Sprachniveaus erkennen durchaus einen Mehrwert in der Anfertigung des Tagesberichtes, Studierende mit einem niedrigen Sprachniveau tun dies offenbar nicht.

Für g) und h) gilt insgesamt, dass es einerseits erfreulich ist, dass die höheren Sprachniveaus den *Tagesbericht* und die *Grafiken* als lernzielutragliche Aktivitäten einschätzen, andersherum wird jedoch aus den ermittelten Korrelationen deutlich, dass die Studierenden mit einem niedrigeren Sprachniveau die Zweckmäßigkeit dieser Aktivitäten nicht für sich erkennen. Natürlich ist es richtig, dass in erster Linie auf höheren Sprachniveaus eine Beschreibung und Interpretation von Grafiken erforderlich ist (siehe Test-DaF o.ä.), jedoch besonders in Bezug auf die Anfertigung des Tagesberichts wäre aus didaktischer Perspektive zu ergründen, warum dieser Zusammenhang besteht. Besonders vor dem Hintergrund, dass der Tagesbericht maßgeblich zu einer erfolgreichen Tandemarbeit beitragen kann (vgl. Zusammenhang c) und e)), ist zu untersuchen, warum bei Studierenden mit niedrigerem Niveau der Tagesbericht auf eine vergleichsweise niedrige Akzeptanz stößt. Hier ist zu überlegen, ob ein eigens für Sprachanfänger entwickelter Tagesbericht Sinn macht. Zumindest bedarf es aber, so legen die Daten nahe, einer stärkeren Hilfestellung bei der Anfertigung des Tagesberichtes für die niedrigeren Sprachniveaus.

4 Ergebnisdiskussion und Ausblick

Die in diesem Beitrag vorgestellten Untersuchungsergebnisse lassen konkrete Aussagen darüber zu, inwiefern welches Tandemmaterial und welche Aktivitäten unter welchen Bedingungen für den hier vorgestellten Tandemkurs zu erfolgreicher Tandemarbeit geführt haben. Damit gibt diese Studie Aufschluss über Ansatzpunkte in der Weiterentwicklung von tandemgerechten Aktivitäten und über eine effiziente Gestaltung von Lernprozessen im Tandem für vergleichbare Tandemkurse bzw. Tandemprojekte.

Hervorzuheben sind diesbezüglich zum einen die Erkenntnisse zur Akzeptanz der einzelnen Aktivitäten. Verschiedene Autoren gehen beispielsweise davon

aus, dass einem bestimmten Lernmedium nicht im Voraus per se eine bestimmte Lernqualität zugeschrieben werden kann. Viel mehr entsteht diese erst durch die Auseinandersetzung mit dem Lernmedium durch den Lernenden selbst. „Dem Lerner als aktiv Beteiligtem kommt dabei eine zentrale Rolle für die Definition von Qualität zu.“ (Ehlers 2004: 25). Insofern ist die lernerseitige positive Bewertung bzw. hohe Akzeptanz bezüglich bestimmter Aktivitäten entsprechend ernst zu nehmen und als Aufforderung zu verstehen, dieses Material in Folgejahren weiter einzusetzen.

Zudem erlauben die hier ermittelten Korrelationen weitere Rückschlüsse in dem Sinne, dass bestimmte Aktivitäten im Zusammenhang mit einer erfolgreichen Tandemarbeit stehen. Diese Aktivitäten gilt es verstärkt einzusetzen und gegebenenfalls gezielt weiterzuentwickeln. Gleichzeitig hat die Auseinandersetzung mit dem Tandemmaterial gezeigt, dass eine entsprechende Klassifizierung der Tandemaktivitäten fehlt. Diese ist für die weitere Erforschung jedoch zwingend notwendig, da eine klare Einteilung von im Tandem verwendeten Aktivitäten die Interpretation von Korrelationen erheblich erleichtern würde. So könnte dann beispielsweise genau ermittelt werden, welche Aktivitäten gewinnbringend auf welchem Sprachniveau einsetzbar sind. Weiterhin könnten Zusammenhänge zu weiteren Lernvariablen (Alter, Kultur etc.) ermittelt werden. Auch eine lernertypbasierte Zuordnung wäre möglich: Wenn man weiß, dass Studierende, die die Aktivität A bevorzugen, auch die Aktivität X mögen bzw. die Aktivität Y als nicht gewinnbringend einschätzen, kann bei der Arbeit im Tandem entsprechendes Lernmaterial individuell bereitgestellt werden. Diese Kenntnisse könnten auch in der Sprachlernberatung fruchtbar gemacht werden.

Die hier durchgeführte Studie mit 46 Probanden kann jedoch nur einen ersten Schritt bedeuten und muss in Folgestudien fortgesetzt bzw. in anderen Bereichen durch ähnliche Studien ergänzt werden, um zu einer Absicherung und Erweiterung der hier gewonnenen Ergebnisse zu kommen. Nur solchermaßen ist es prospektiv möglich, anhand von empirischen Daten die in der Literatur postulierten Erkenntnisse zum Tandem zu beleuchten. Durch dieses Vorgehen können gegebenenfalls die Argumente, die dem Lernen im Tandem ein hohes Potential beimessen, gestützt werden.

Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich (1991). *Studienmotive und Deutschlandbild australischer Deutschstudenten und -studentinnen*. Stuttgart: Franz Steinert Verlag.
- Baumann, Irmis; Bricaud, Bernadette; Chollet, Isabelle; Dupuis, Véronique; Falk, Petra; Herfurth, Hans-Erich; Kerndtner, Fritz & Sanssené, Françoise (Hrsg.) (1999). *Die Tandem-Methode: Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen*. Herausgegeben vom Deutsch-Französischen Jugendwerk, Stuttgart: Klett.
- Benninghaus, Hans (2007). *Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Böcker, Jessica et. al. (Hrsg.) (2017). *Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung*. Paris et al.: Deutsch-Französische Jugendwerk.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bortz, Jürgen & Lienert, Gustav A. (1998). *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung: Ein praktischer Leitfaden für die Analyse kleiner Stichproben*. Berlin et al.: Springer.
- Brammerts, Helmut (2001). Autonomes Sprachlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 9-17.
- Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.) (2001). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Brosius, Felix (1999). SPSS 8.0: *Professionelle Statistik unter Windows*; [fundierte Einführung, viele praxisnahe Beispiele, Volltextversion auf CD-ROM]. Bonn: MITP Verlag.
- Ciekanski, Maud (2017). Kompetenzentwicklung im Tandem: Bilanz und Perspektiven einer empirischen Untersuchung im Rahmen der binationalen Kurse des deutsch-französischen Jugendaustauschs. In: Böcker, Jessica; Ciekanski, Maud; Cravageot, Marie; Jardin, Anne; Kleppin, Karin & Lipp, Kay-Uwe (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung*. Paris/Berlin et al: Deutsch-Französische Jugendwerk, 9-50.
- Doff, Sabine (Hrsg.) (2012). *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen, Methoden, Anwendung*. Tübingen: Narr.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2004). *Qualität im E-Learning aus Lernaltersicht: Grundlagen, Empirie und Modellkonzeption subjektiver Qualität. Bildung und neue Medien: Bd. 7*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eid, Michael; Gollwitzer, Mario & Schmitt, Manfred (2013). *Statistik und Forschungsmethoden: Lehrbuch; mit Online-Materialien*. Weinheim: Beltz.
- Fan, Jieping & Li, Yuan (Hrsg.) (2009). *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen*. München: ludicium.

Die Akzeptanz von Tandemmaterial durch Lernende

- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer.
- Hammrich, Tim (2009): Berliner Didaktik und DaF-Unterricht aus internationaler Perspektive: Fachdeutsch Ökologie/Umweltwissenschaften in Hangzhou, China. In: Fan, Jieping & Li, Yuan (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen*. München: Iudicium, 72-85.
- Heimann, Paul (1978). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Renner, Karl-Heinz; Heydasch, Timo & Ströhlein, Gerhard (2012). *Forschungsmethoden der Psychologie: Von der Fragestellung zur Präsentation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Zydatis, Wolfgang (2013). Kompetenzen und Fremdsprachenlernen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. (59-63). Seelze: Kallmeyer.

Classroom Tandem

A Model for Language Learning and Teaching

Michaela Pörn & Katri Hansell

Abstract

This paper is based on the Classroom Tandem project (2012–2015), where the classroom tandem model was developed and implemented on a co-located Finnish and Swedish upper secondary school campus in a bilingual city in Finland. The classroom tandem model was developed for curriculum-based second national language instruction – that is, Swedish for Finnish speakers and Finnish for Swedish speakers. This implies cooperation between two different language groups and school systems, two teachers and two students. The project was built on action research based cooperation between language teachers and researchers, and thus combined the teachers’ practical development of classroom work and research-based theoretical understanding of tandem as a model for language learning and instruction. This paper presents the action research model used in the project as well as three sub-studies aimed at describing the interaction between the L2 learner, the L1 user and the language teacher in classroom tandem. The empirical data consist of video recordings of student–student and student–teacher interactions in the classroom. We studied how the teacher and students in and through an orientation to their different roles also oriented to language and learning. The results show that the classroom tandem model provides opportunities for peers to scaffold and support each other’s language learning, and that the teacher has an important role as a language expert and as a coach supporting both partners’ participation in the tandem cooperation and learning.

1 Introduction

In this paper, we present and discuss the most important findings from the *Classroom Tandem* research project, which was aimed at developing classroom tandem as a model of language learning and instruction in Finland. Finland is a bilingual country with two official national languages: Finnish and Swedish. Even though Finnish is the majority language, spoken by 88.7% of the population as their native language, and Swedish is the mother tongue of a mere 5.3% (Statistics Finland 2016), both language groups are constitutionally guaranteed equal rights in the society, including in the field of education. Primary and secondary levels of education are organised separately, in parallel monolingual schools, for both language groups. Both language groups study the other national language as an obligatory subject – Finnish as a second national language in Swedish-medium schools and Swedish as a second national language in Finnish-medium schools (e.g. Nuolijärvi 2013, 37–40; Boyd & Palviainen 2015, 63–64). The classroom tandem model was developed and applied to second national language instruction in upper secondary school.

Regarding language instruction in general, the Finnish national core curricula for elementary school (ages 7–15) and upper secondary school (ages 16–18) emphasise communicative language teaching and authentic language use. The national core curriculum also recognises a need for contact and cooperation between the national language groups within the education system (Utbildningsstyrelsen 2014, 2015). The number of co-located schools is growing in Finland – that is, administratively independent Finnish and Swedish schools that share a location. Even in the co-located schools, cooperation between the language groups is often quite modest, which creates a need for new forms of bilingual cooperation, like classroom tandem (Sahlström, From & Slotte-Lüttge 2013; Hansell & Pilke 2016).

The classroom tandem model presented in this paper is based on the concept of tandem language learning, which implies that two students with different first languages cooperate in dyads in order to learn each other's language through interaction. The tandem dyads switch languages in their interaction, thus taking turns in the role of learner in their respective second language (L2) versus model of, and support, in their respective first language (L1).

The overall objective of the *Classroom Tandem* project was to use empirical methods to develop models of language learning and teaching in the second national language in linguistically mixed groups. In this paper, we describe the action research method by which the project was carried out and present the results of three sub-studies carried out within the project. We aim to answer the following research questions:

1. Which linguistic aspects do tandem partners topicalize in their interactions during different tasks (oral vs written)? (Ch. 4.1)
2. What kind of patterns of interaction and cooperation emerge in tandem partners' collaborative writing processes, especially regarding language and content in the written product? (Ch. 4.2)
3. What is the teacher's role in the classroom tandem model? (Ch. 4.3)

2 Tandem in the classroom context

In the school context, the classroom tandem model is developed for, and organised within, second national language lessons and in mixed language groups; in other words, half the class has Swedish as their L1 and the other half has Finnish as their L1. The main difference between classroom tandem and other approaches to language learning and instruction is that tandem builds on reciprocal, two-way learning in dyads of two students with different first languages. This implies that the students change roles between the L2 learner and L1 resource depending on the target language of the lesson. While contrasting the two languages is encouraged when working in tandem, the focus is always on the target language for the lesson in question – that is, Finnish during Finnish lessons and Swedish during Swedish lessons (cf. Hansell & Pörn 2016, 110–111; Löf et al. 2016, 25).

The classroom tandem model developed in the *Classroom Tandem* project is a student-centred model, in which pair work is the main working method. The students work together with the same tandem partner throughout the whole course (6 weeks). Thus, the students have access to a native speaker of their own age as their main language resource. In this respect, the classroom tandem differs from most other communicative language instruction models, where students mainly interact with other L2 students or with the language

teacher (Karjalainen et al. 2013, 168–170). Tandem courses set the same curriculum-based goals as regular language courses do.

In tandem language learning, the target language is learned through authentic communicative interactions in which the tandem partners share thoughts and meanings, rather than focussing on practising linguistic forms (cf. Laurén 2006, 16; Karjalainen 2011, 32). Language-related topics are topicalized parallel to discussions on the content in question (e.g. Rost-Roth 1995, 134–135; Holstein & Oomen-Welke 2006, 59). In classroom tandem, thus, interaction functions both as an aim and as a means of learning, and implicit grammar learning through interaction is combined with explicit grammar instruction. However, the explicit focus on grammar is not restricted to teacher-led grammar instruction. Metalinguistic discussions on grammatical aspects do also occur in tandem partners' interactions. Grammar is topicalized especially in text-based tasks, like writing (Hansell & Pörn 2016; see Chs. 4.1 and 4.2).

Like other concepts of language tandem, the classroom tandem model is based on the principles of *reciprocity* and *autonomy*. The principle of reciprocal learning accords equal position and status to both students and languages in the learning process. In practice, students participate in turns in Finnish lessons given by the Finnish language teacher in a Swedish-medium school and in Swedish lessons given by the Swedish language teacher in a Finnish-medium school (Löf et al. 2016, 18). As the tandem partners switch languages and roles (learner vs language resource) in accordance with the lesson in question, both students may benefit from the cooperation (Kleppin & Raabe 2000, 355). Reciprocity also implies that they share the time evenly between both, equally important, languages.

The school context has implications for how the principle of *autonomy* is implemented. For example, the school curricula, lesson plans and assessment limit the students' free choice regarding what to do and which topics to discuss. Thus, the principle of autonomy should be understood, as Little (2007, 14) states, not as doing something *by* oneself but as doing something *for* oneself. Learner autonomy does not necessarily mean working independently. The teacher's role in classroom tandem is to support the

students in developing their learner autonomy, which is not an inborn skill and, therefore, must be trained (cf. Holec 1981, 3; see Ch. 4.3).

3 Data and action research as a method

The aim of this action research based project was to develop models for teaching the second national language in linguistically mixed groups – a new approach in the Finnish context. The project was carried out during 2012–2015 on a co-located Finnish-medium and Swedish-medium upper-secondary school campus in a bilingual city in Finland, as part of the instruction of the second national language. In this three-year project, video data were gathered from both student–student and student–teacher interactions, encompassing 73 lessons (75 minutes each) involving student–student interactions and 23 lessons (75 minutes each) involving student–teacher interactions. The classroom tandem model was applied and developed in schools, in which the academic year is divided into 5 periods of 8 weeks each, including 6.5 weeks of teaching and an exams week. One course in a school subject takes place within one period and comprises 18–20 lessons. Within the courses where the classroom tandem model was applied, two of three weekly lessons were tandem lessons and one lesson was a regular lesson with the students' own language group.

The tandem lessons were observed in five courses. Data for student–student interactions were gathered using a video camera and an external microphone, following the same focus tandem dyad in all tandem lessons of one course. The teacher–student interaction data were gathered in two courses, using a video camera and microphone focussed on the teacher. One researcher followed the teacher with the camera throughout the whole lesson, to allow for moving the camera when needed. The video data were transcribed for analysis using conversation analytical (CA) conventions. Additional data included audio-recorded teacher–researcher discussions and student feedback.

As a consequence of a global evaluation and evidence-based policy movement, traditional forms of institutionalised in-service training are to be replaced with collaborative forms of professional development. Based on this global development, the *Classroom Tandem* project was carried out in an

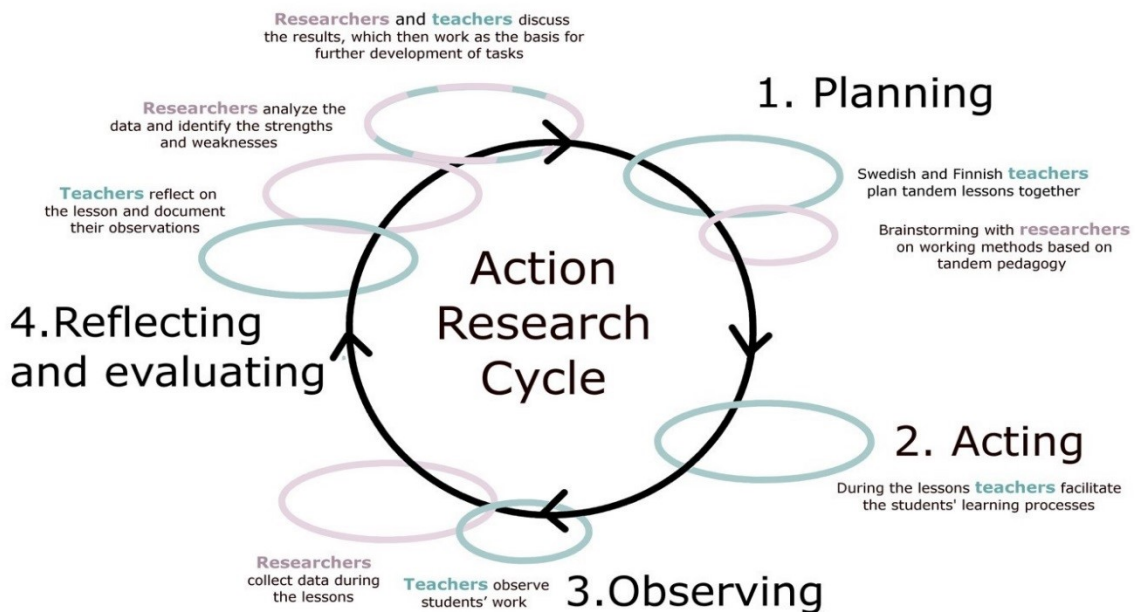
action research manner – that is, as a collaboration between teachers and researchers – in schools. Action research entails that researchers involve themselves in partnerships with educational practitioners, such that the research takes place close to the teachers and everyday classroom practices (e.g. Groundwater-Smith et al. 2012; Hardy 2012; Forsman et al. 2014, 114). In the context of the new evaluation-based educational policy culture, authorities in Finland aim to engage researchers as facilitators in promoting teachers' professional development. Due to the teachers' lack of time and the lack of teaching material for tandem teaching and learning in school contexts, the researchers' role as facilitators in further developing the tasks and activities is important. Thus, the tasks and activities were systematically tested and further developed in collaboration between the teachers and researchers, and this collaborative research was undertaken with activities in cycles, as is characteristic of action research (see Figure 1).

Two teachers – one Finnish language teacher in a Swedish-medium school and one Swedish language teacher in a Finnish-medium school – participated in this project. These teachers planned the courses together, but were individually responsible for executing their lessons. The tasks were developed in collaboration between the teachers and the researchers. Figure 1 illustrates the working methods, roles and responsibilities following the action research approach: planning, acting, observation and evaluation. The Finnish and Swedish language teachers planned their tandem lessons together and brainstormed with the researchers on tasks and activities based on tandem pedagogy. During the lessons, the teachers supported the students and observed their work. The researchers collected video data by following focus tandem dyads during all lessons and by following the teachers in two of five courses. After the lessons, the teachers reflected on their own and the students' work and documented their observations in audio-recorded oral journals. These documentations were used as a base for the teacher–researcher discussions. The students also participated in developing the model by discussing their experiences in small groups and by answering survey questions. The researchers analysed the collected data (video recordings, oral journals, surveys) and identified strengths and weaknesses. The teachers evaluated the challenges and possible solutions together and

with the researchers. The results then served as the basis for further developing the model, tasks and activities.

FIGURE 1: Action research cycle (layout Matilda Ståhl)

In addition to oral activities, we implemented text-based activities in the *Classroom Tandem*. In the data analysis, we focussed on how the students



oriented towards and discussed language-related aspects in their interactions in oral and text-based activities (see Ch. 4.1). Further, we explored different patterns of interaction when tandem partners cooperated in order to write a text together (see Ch. 4.2). Finally, we explored and outlined the teacher's role in the classroom tandem model (see Ch. 4.3).

4 Results

4.1 Tandem partners' orientations towards language

Tandem as a model of language learning is based on a dual focus on content and language (Rost-Roth 1995; Schmelter 2004, 15; Karjalainen 2011). Thus, we studied situations where the tandem partners oriented towards, and

explicitly topicalized, language-related aspects in different activities, both oral and text-based. Topicalizing language means that the tandem partners' focus moved from content, which was mediated by language, to the language itself. Previous research has shown that language topicalization often leads to metalinguistic discussions with a partner with more expertise in the target language. Such negotiations of meaning, where the language form can also be focussed on, have proven to create opportunities for language learning (Rost-Roth 1995; Suni 2008; Lilja 2010; Karjalainen 2011).

Karjalainen et al. (2013) analysed all interactions of one tandem dyad during one tandem course (17 lessons). The data were coded with a focus on situations where the informants oriented to language form and explicitly topicalized language. The results showed that the tandem partners' language topicalizations varied depending on the classroom activity in which they were engaged. Text-based activities do not exclude oral interactions between tandem partners. Thus, in most classroom activities, oral and text-based activities are combined. In purely oral classroom activities, the typical focus on language is on the lexical level, such as word searches: the L2 partner initiates a word search and the L1 partner helps in finding the word. This is mostly marked by direct requests for help and by code switching. Word searches, initiated by the L2 student and repaired by the L1 student, are typical features of L2 discussions in general (e.g. Brouwer 2003; Kurhila 2003) as well as in informal tandem partners' oral interaction (Karjalainen 2011).

In text-based activities, the students engaged in reading, writing or reworking a text. The students either discussed something that they wrote down, re-worked a text by discussing and rewriting it or read a text aloud. When writing down or re-working a text, tandem partners' orientation towards language aspects and language topicalizations often dealt with the meaning of a word (semantics), morpho-syntactic forms of a word or a sentence or with spelling a word in text. When reading a text aloud, however, tandem partners' orientation towards language aspects often concerned the pronunciation of a word – namely, spoken language (Karjalainen et al. 2013). The most frequent language topicalizations in classroom tandem in the Finnish context were typical problems for Finnish learners of Swedish as L2 and Swedish learners of Finnish as L2. Typical problems for Finnish learners of Swedish as L2 in general are for example, graphology and pronunciation, whereas

morpho-syntax is often the most problematic aspect of Finnish as L2 in general.

Language topicalizations in tandem partners' interactions were mostly initiated by L2 students, in line with the tandem principle of learner autonomy. According to the principle of autonomy, the L2 student has the right to choose which language aspects to focus on, and what kind of support, feedback and corrections to expect from the L1 student.

According to Karjalainen et al. (2013), there was a significant difference in how L1 students oriented to the resource (i.e. model and support) role, respectively, in text-based and oral activities. In oral activities, L1 students mostly acted as a 'dictionary' – that is, they helped L2 students, for example, find the correct word. After reaching a mutual understanding, the partners returned to the ongoing content discussion. However, in text-based activities, L1 students more often oriented to a teaching role by correcting and explaining different language aspects, such as lexicon, graphology, morphology and syntax. The difference in how actively the L1 students oriented to the language expert/teacher role can be explained by the nature of the activity. In general, students tended to favour linguistic correctness more in written language than in spoken language. If there was a written text present, this made it possible to first formulate a longer text and then rewrite it by correcting and explaining several language aspects at one time. Since the tandem partners acted in turns as the learner and the resource, the cooperation became reciprocal and equal. This reduced the face-threatening situation of asking questions about language and corrections. However, our research (e.g. Karjalainen et al. 2013, 175–178) shows that the tandem partners also used strategies to decrease the face-threatening aspect when correcting each other, for example, by making comments like 'Finnish is kind of strange' (speaker of Finnish as L1) and 'But those things are not actually that important' (speaker of Swedish as L1). This shows how sensitive it is to correct one's discussion partner in an authentic interaction situation. Even in an informal tandem, written communication (e.g. e-mails) stimulates more direct corrections and a sharper focus on language form, whereas in oral interaction, partners focus more on the subject matter and overlook incorrect forms if they can understand each other (e.g. Brammerts & Calvert 2003).

4.2 Cooperative writing in classroom tandem

In the study discussed in chapter 4.1, we showed that text-based activities, including written text production, stimulate more metalinguistic discussions, focussing more on language form than on activities, including purely oral language production. In this chapter, we present a study on tandem partners' writing processes and discuss how different patterns of cooperation and interaction influence metalinguistic discussions and the learning opportunities they provide.

In previous research, students' cooperative writing processes have been investigated mostly in contexts where two or several L2 students were writing together (e.g. Storch 2002, 2005; Watanabe & Swain 2007; Fernández Dobao 2012), which has been shown to have potential positive effects on both the correctness of the written product and on the students' learning process and language competence (e.g. Storch 2002, 2005; Watanabe & Swain 2007; Wigglesworth & Storch 2009). In previous studies on L2 users' cooperation in a writing process, both collaborative and non-collaborative interaction patterns have been identified. The collaborative interaction patterns have shown positive effects on language learning, whereas non-collaborative interaction patterns do not promote learning in the same way (Storch 2002; Watanabe & Swain 2007).

Hansell and Pörn (2016) further analysed and deepened our understanding of how tandem partners (L1 and L2 users) cooperate in a writing process – that is, how they topicalize language and content, how they initiate and take responsibility for different aspects in the text and how metalinguistic discussions and cooperation can facilitate language learning. The data comprised four writing processes of two tandem dyads, with both dyads writing one text in Swedish and one in Finnish. The data were coded with a focus on situations where the informants oriented to and topicalized language versus content in the text they were writing. The analysis focussed on how the partners topicalized language versus content and took account to which partner (L1/L2) made the topicalizations in different sequences. Hansell & Pörn (2016) identified three different interaction patterns: two non-collaborative, *expertL1/dominantL2* and *expertL1/passiveL2*, and one collaborative, *expertL1/noviceL2*.

In the first, non-collaborative interaction pattern, *expertL1/dominantL2*, cooperation implied that the L2 user acted as the 'main writer', responsible for both content and language, whereas the L1 user topicalized only language aspects, providing language check and support. The tandem partners' cooperation in a writing process differ from L2 users' cooperation in other contexts. In the tandem context, there is one institutionalised language expert appointed beforehand, whereas in L2 users' pair work, the language expertise is developed in cooperation between two or more novices. This interaction pattern was, thus, tandem-specific, but gave an unbalanced and simplified picture of tandem partners' roles in the writing process, even though L2 could orient towards a dominant role (Hansell & Pörn 2016, 102–107).

In the second, non-collaborative interaction pattern, *expertL1/passiveL2*, cooperation meant that the L1 user oriented to an expert role concerning both content and language, whereas the L2 user oriented to a more passive role, focussing on writing down what the L1 user dictated (cf. Watanabe & Swain 2007). In these situations, the role of the L2 user can be seen as reduced to a 'secretary'. This interaction pattern mostly occurred in situations where the L1 user had more knowledge (than the L2 user) about the subject matter/content in focus. Since the L1 user is always the language model and support in the tandem context, the cooperation can thus be unbalanced with more responsibility on the L1 user, whereas the L2 user remains passive. (Hansell & Pörn 2016, 107–109). These two non-collaborative patterns can be interpreted as effective cooperation regarding text production in general, but this kind of cooperation does not promote the students' learning processes in an optimal way.

In the third, collaborative interaction pattern, *expertL1/noviceL2* (cf. Storch 2002), the interaction pattern implied that both tandem partners topicalized and initiated both language and content. The L1 user topicalized the content by suggesting topics for the L2 user to write about and the language, both by giving suggestions on what the L2 user could write and by commenting, correcting and evaluating the text written by the L2 user. The L1 user even oriented to a teacher role by asking *known answer questions* (i.e. questions where the one asking already knows the answer), in order to support the L2 user in producing language by her-/himself. The L2 user however, topicalized

the language, for example, by explicitly asking a language-related question. Moreover, the L2 user produced both content and language, without topicalizing it, by writing down text without discussing it first (Hansell & Pörn 2016, 109–112). In this interaction pattern, both tandem partners assumed responsibility for both content and language, albeit in different ways. Hence, this kind of cooperation can be described as more equal than in the other two interaction patterns. As in the other two interaction patterns, the L2 user also had the responsibility of writing down the text and was, therefore, the main writer.

Common to all interaction patterns analysed in our study is that the L1 user acted as a language expert, whereas the L2 user was responsible for writing down the text, and both partners participated in the writing process by cooperating in pairs. The expertL1/noviceL2 interaction pattern implied a more versatile role for both partners, where they shared responsibility for the whole text. Thus, the writing process was interpreted as collaborative, which facilitates and promotes the students' learning. Apart from language and content, the tandem partners oriented towards both their own and each other's learning processes. They commented on their own learning processes, how they learned, and thus steered their own learning processes – that is, they acted according to the principle of learner autonomy. Furthermore, the use of *known answer questions* can be interpreted as a focus on the learning process, where the L1 user, by using questions, supported the L2 user in producing correct language by her/himself.

The aim of the reciprocal and collaborative interaction in a writing process was to facilitate the tandem partners' learning processes. To facilitate and encourage students to participate in collaborative interaction in the writing process in classroom tandem, the teacher's support, instructions and preparations are very important, especially when the students have limited collaborative writing experience (cf. Swain et al. 2002; Storch 2005). Therefore, the need for more research on the teacher's role and interaction with students in classroom tandem is evident.

4.3 Teacher's role in classroom tandem

Since the teacher–student interaction in classroom tandem has not been the focus of previous tandem research, there is a need to examine the teacher's

role in classroom tandem. In the study presented in this chapter, Pörn and Hansell (2017) analysed teacher–student interactions and deepened our understanding of, and outlined, the teacher’s role in this student-centred two-way language learning model. The data in this study consisted of teacher–student interactions in 11 tandem lessons (75 minutes each) including six Swedish lessons and five Finnish lessons from two tandem courses. In the data, sequences of teachers interacting with individual tandem dyads were excerpted for analysis in order to identify how teachers oriented to different aspects of the tandem dyads’ cooperation and language production. We used an inductive approach to analyse the data, and described and outlined the different roles of a tandem teacher.

Even though classroom tandem is built on a student-centred approach to two-way learning, where the tandem partners are each other’s language resources and are supposed to cooperate with, help and support each other (e.g. Brammerts & Calvert 2003; Holstein & Oomen-Welke 2006; Karjalainen et al. 2013), this cannot be fully expected from students who are mainly accustomed to more teacher-centred regular language instruction. Therefore, the students need support and guidance from the teacher in steering their own learning process in their L2 (learner autonomy) and in being the language resource in their L1 (reciprocity).

As in all classrooms today, the tandem teacher is a *facilitator* responsible for the overall planning of classroom activities, achieving the goals set for learning and instruction as well as assessing the students’ learning results. Since classroom tandem is organised within language instruction, one of the teacher’s roles is related to language as a school subject – that is, Finnish for the Finnish language teacher and Swedish for the Swedish language teacher. As in all language instruction models, the tandem teacher is a *language expert*. In addition to the language expert role, the findings from our study (Pörn & Hansell 2017) show how the tandem teacher oriented to the role of a *coach* by supporting the students in their reciprocal cooperation and development into autonomous learners.

Pörn and Hansell (2017) identified situations specific to language instruction, where the teacher oriented to a *language expert* role at different language levels, from the lexicon to morpho-syntax. As both students in a tandem dyad

were learners in one of the tandem languages, situations occurred where the tandem partners' negotiations of meaning were unsuccessful, because neither of them had sufficient knowledge of their L2 to solve the problem (cf. Karjalainen et al. 2015). Thus, the tandem teacher was needed as a *language expert* to help the students compare and contrast the target language and the language of instruction. As the other tandem language was the language of instruction and administration in the teachers' schools (Swedish for the Finnish language teacher and vice versa), the teachers have language expertise to do this comparing and contrasting, at least with vocabulary. For example, word searches could be resolved in cooperation between tandem partners provided that one of them knew the word in his/her L2 or that they shared a common third language (e.g. English) to use as a support language (e.g. Karjalainen et al. 2013, 172–173; Karjalainen et al. 2015). When neither of them knew the word in question, they could not reach mutual understanding, which was when the teacher was needed as a language expert (Pörn & Hansell 2017).

Compared to cases regarding vocabulary, the tandem teacher as a language expert is needed even more when it comes to grammatical norms and rules. Even though the L1 partners in tandem dyads master grammar in practical language use, and can usually help the learner find the correct form, they cannot be expected to explicitly teach grammatical rules in their L1. For example, in a Finnish lesson, where the students' task is to build the Finnish abessive form –*ttA* (En. *without*) of the Finnish word *paita* > *paidatta* (En. *shirt* > *shirtless*), the L1 student cannot be expected to explain the grammatical rule for how to build the abessive form in his/her L1, but can confirm whether the L2 student's suggestion is correct or not. Thus, the teacher's language expertise is needed for grammatical explanations (cf. Bechtel 2003, 27; Karjalainen 2011, 41; Löf et al. 2016, 29–30). As a language expert, the teacher masters both the target language and its grammar and can explain in detail and contrast the target language to the language of instruction.

In situations where the tandem partners do not speak the target language, one simple form of *coaching* the dyads in their cooperation is to remind them of the use of the tandem language in question. The teacher's task is to emphasise the principle of reciprocity in tandem learning (i) by focussing on

how the students can cooperate in using the target language of the lesson in question, (ii) by dividing the time equally for both languages during the course, and (iii) by supporting the tandem partners in their reciprocal cooperation and learning process. Another form of coaching is supporting the students in their dual focus on content and language. For example, when the tandem partners are focussed on discussing the content in a writing process, the teacher can coach them both by stimulating metalinguistic discussions (e.g. 'You can also at the same time think about the use of the language'; Pörn & Hansell 2017, 11).

Especially at the beginning of tandem cooperation, the students do not know how to cooperate and support each other. Therefore, the teacher is needed to coach them in their reciprocal and autonomous learning processes. Coaching is directed towards both L1 and L2 students. For the L2 partner, this means learning how to use the tandem partner as a resource. For the L1 partner, this entails learning to use his/her L1 knowledge to support the L2 partner's learning. For example, in a grammatical task, where the students have problems in finding a proper ablative case ending of a word, like the Finnish form *kiveltä* (En. **from** the rock), the teacher can help the L1 student find suitable ways to support the L2 student, for example, by using interrogatives to elicit the answer from the L2 student (*Miltä hän putosi?* En. **From** what did he fall?). Thus, L1 students can also help L2 students with grammar without having to fully explain the rules.

The teacher's language expertise is needed, for instance, when the tandem partners do not reach mutual understanding due to language skills in their respective L2. The teacher also helps the students contrast the two languages and engages them in metalinguistic discussions. Classroom tandem entails a new dimension for the language teacher – the coach role – which is specific to classroom tandem. As a coach, the teacher supports both L2 and L1 students in their roles as language learner versus language resource. The language expert and coach roles imply that the tandem teacher is needed as a bilingual resource for both L2 and L1 students.

5 Discussion

Previous research on tandem learning in different contexts has focussed on peer interaction between tandem partners in different learning environments both in and outside of school (e.g. Apfelbaum 1993; Rost-Roth 1995; Bower & Kawaguchi 2011; Karjalainen 2011; Karjalainen et al. 2013; Karjalainen et al. 2015; Hansell & Pörn 2016). Our research on tandem learning in the classroom context, summarised in this paper, has focussed on describing and increasing the knowledge of (i) tandem partners' language orientations and topicalizations in different classroom activities, (ii) tandem partners' reciprocal cooperation in writing processes and (iii) the teacher's role in tandem partners' cooperation and learning in classroom tandem. The results show that in purely oral tasks, the typical focus in the tandem partners' language topicalizations is on the lexical level, such as in word searches, whereas in written tasks, the language topicalizations often concern the meaning of a word (semantics), morpho-syntactic forms of a word or a sentence or with spelling a word correctly in text. The most frequent language topicalizations in classroom tandem in the Finnish context are typical problems for Finnish learners of Swedish as L2 and Swedish learners of Finnish as L2. In the tandem partners' writing processes, we identified three different interaction patterns (two non-collaborative and one collaborative) where, in every case, the L1 user served as language expert, whereas the L2 user was responsible for writing down the text. Apart from language and content, the tandem partners oriented actively towards, and thus steered, their own learning processes – that is they acted according to the principle of learner autonomy. In the classroom tandem model, the language teacher's role, besides being a facilitator and a language expert as in regular language instruction, entailed being a coach. The coach role in classroom tandem entailed supporting the students in their reciprocal cooperation and autonomous learning processes – that is, supporting both L2 and L1 students in their roles as language learner versus language resource.

A highly student-centred model, such as classroom tandem, where language learning builds on peer interaction, necessitates more research from a didactical perspective. In our study on the teacher's role in classroom tandems (Pörn & Hansell 2017), we showed that the teacher's role and

responsibility in planning meaningful and authentic tasks for tandem dyads' interactions becomes very important. Our initial experiences of developing and applying the classroom tandem model within the teaching of Finland's second national language (Swedish for Finnish speakers and Finnish for Swedish speakers) showed that traditional classroom tasks and activities must be further developed in accordance with tandem pedagogy. Since the classroom tandem model for language learning and instruction is a new approach in the Finnish context, language teachers need support and guidance on developing the classroom tandem model in classroom context. Despite the fact that the results of our research project are based on a sample of only two teachers and their tandem classes, we believe that the results obtained and reported in this paper are important for further research on tandem learning and pedagogy in the classroom context.

The classroom tandem model developed in the action research based project presented in this paper relies strongly on face-to-face meetings. However, it is not possible to organise such meetings in all schools in Finland due to the significant distance between Finnish- and Swedish-medium partner schools. The most typical form of existing cooperation between language groups in Finland is still through physical visits between schools, while extended virtual cooperation remains rare. The existing cooperation between the two national language groups is not always pedagogically organised, and therefore there is a need to develop virtual cooperation practices for language teaching and education in general (Engberg et al. 2015). The development of students' digital competence is also an important focus area in the new national curricula in Finland (Utbildningsstyrelsen 2014, 2015). Since 2016, we have been developing a virtual form of classroom tandem in an action research manner. The *eClassroom Tandem* project is aimed at developing a model for language learning and instruction for all schools in Finland. This model increases opportunities for L2 learning with students of the same age even in very monolingual areas, and contributes to the general discussion and development of tools for language learning in virtual environments (more information can be found at www.classroomtandem.com).

References

- Apfelbaum, Birgit (1993). *Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache*. Tübingen, Germany: Gunter Narr Verlag.
- Bechtel, Mark (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem: Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bower, Jack & Kawaguchi, Satomi (2011). Negotiation of Meaning and Corrective Feedback in Japanese/English eTandem. In: *Language Learning & Technology* 15(1), 41–71.
- Boyd, Sally & Palviainen, Åsa (2015). Building Walls or Bridges? A Language Ideological Debate about Bilingual Schools in Finland. In: Halonen, M.; Ihalainen, P. & Saarinen, T. (Eds.) *Language Policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and Multi-Sited Comparisons*, 57–89. Bristol: Multilingual Matters.
- Brammerts, Helmut & Calvert, Mike (2003). Att lära genom kommunikation i tandem. In: Johnsson, B. (Ed.) *Självstyrd språkinläring i tandem. En handbook*. Rapport nr 13, 31–43. Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University.
- Brouwer, Catherine E. (2003). Word Searches in NNS–NS Interaction: Opportunities for Language Learning? In: *The Modern Language Journal* 87(4), 534–545.
- Fernández Dobao, Ana (2012) Collaborative Writing Tasks in the L2 Classroom: Comparing Group, Pair and Individual Work. In: *Journal of Second Language Writing* 21, 40–58.
- Forsman, Liselott; Karlberg-Granlund, Gunilla; Pörn, Michaela; Salo, Petri & Aspfors, Jessica (2014). From Transmission to Site-based Professional Development – on the Art of Combining Research with Facilitation. In: Rönnerman, K. & Salo, P. (Eds.) *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research*, 113–132. Rotterdam: Sense Publishers.
- Groundwater-Smith, Susan; Mitchell, Jane; Mockler, Nicole; Ponte, Petra & Rönnerman, Karin (2012). *Facilitating Practitioner Research. Developing Transformational Partnerships*. London: Routledge.
- Hansell, Katri & Pilke, Nina (2016). Flerspråkigt samarbete över språkgränsen på ett tvåspråkigt gymnasiecampus. In: Kolu, J.; Kuronen, M.; Palviainen, Å. (Eds.) *Svenskan i Finland* 16, 25–41. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Hansell, Katri & Pörn, Michaela (2016). Tandempar skriver tillsammans – Interaktionsmönster i gemensamma skrivprocesser. In: *Nordand – Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning* 11(1), 93–117.
- Hardy, Ian (2012). *The Politics of Teacher Professional Development. Policy, Research and Practice*. New York, NY: Routledge.
- Holec, Henri (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Holstein, Silke & Oomen-Welke, Ingelore (2006). *Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen. Ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migranten-betreuer und autonome Tandem-Partner*. Freiburg im Breisgau, Germany: Fillibach Verlag.

Karjalainen, Katri (2011). *Interaktion som mål och medel i FinTandem. Strategier och orientering vid problem i språkproduktion*. Acta Wasaensia nr 244, Språkvetenskap 43. Vaasa: University of Vaasa.

Karjalainen, Katri; Engberg Charlotta; Pörn, Michaela & Korhonen, Anna (2015). Koodinvaihdot kolmanteen kieleen suomen ja ruotsin kielen luokkatandem-opiskelussa. In: Rellstab, D. & Siponkoski, N. (Eds.): *Rajojen dynamiikka, Gränsernas dynamik, Borders under Negotiation, Grenzen und ihre Dynamik*, 127–136. Vaasa: Vakki Publications 4.

Karjalainen, Katri; Pörn, Michaela; Rusk, Fredrik & Björkskog, Linda (2013). Classroom Tandem: Outlining a Model for Language Learning and Instruction. In: *International Electronic Journal of Elementary Education* 6(1), 165–184.

Kleppin, Karin & Raabe, Horst (2000). Zur Helferrolle im Tandemdiskurs. In: Riemer, Claudia (Ed.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*, 354–372. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Kurhila, Salla (2003). *Co-constructing Understanding in Second Language Conversation*. Helsinki, Finland: University of Helsinki.

Laurén, Christer (2006). *Tidig inlärnning av flera språk. Teori och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 274. Språkvetenskap 45. Vaasa: University of Vaasa.

Lilja, Niina (2010). *Ongelmista oppimiseen: Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä studies in humanities 146. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Little, David (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. In: *Innovation in Language Learning and Teaching* 1(1), 14–29.

Löf, Åsa; Koskinen, Heli; Pörn, Michaela; Hansell, Katri; Korhonen, Anna & Engberg, Charlotta (2016) *Klasstandem: en resa över språkgränsen. Luokkatandem: Matka yli kielirajan*. Dokumentation från Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier 7. Vaasa: Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi.

Nuolijärvi, Pirkko (2013). Suomen ja ruotsin kielen asema ja kieliolojen seuranta Suomessa. In: Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (Eds.): *Kaksikielinen koulu: Tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola: ett flerspråkigt Finland i framtiden. Kasvatusalan tutkimuksia* 62, 23–46. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Pörn, Michaela & Hansell, Katri (2017). The Teacher's Role in Supporting Two-Way Language Learning in Classroom Tandem. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. [Online <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2017.1379946>].

- Rost-Roth, Martina. Unter Mitarbeit von Lechlmaier, Oliver. (1995). *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie*. Meran, Italy: Alpha & Beta.
- Sahlström, Fritjof; From, Tuuli & Slotte-Lüttge, Anna (2013). Två skolor och två språk under samma tak. In: Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (Eds.): *Kaksikielinen koulu: Tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola: ett flerspråkigt Finland i framtiden. Kasvatusalan tutkimuksia* 62, 319–341. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Schmelter, Lars (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Statistics Finland (2016). *Population* [Online: http://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_en.html#structure].
- Storch, Neomy (2002). Patterns of Interaction in ESL Pair Work. In: *Language Learning* 52/1, 119–158.
- Storch, Neomy (2005) Collaborative Writing: Product, Process, and Students' Reflections. In: *Journal of Second Language Writing* 14, 153–173.
- Suni, Minna (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Swain, Merrill; Brooks, Lindsay & Tocalli-Beller, Agustina (2002). Peer–Peer Dialogue as a Means of Second Language Learning. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 22, 171–185.
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors.
- Utbildningsstyrelsen (2015). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*. Helsingfors.
- Watanabe, Yuko & Swain, Merrill (2007). Effects of Proficiency Differences and Patterns of Pair Interaction on Second Language Learning: Collaborative Dialogue between Adult ESL Learners. In: *Language Teaching Research* 11(2), 121–142.
- Wigglesworth, Gillian & Storch, Neomy (2009). Pair versus Individual Writing: Effects on Fluency, Complexity and Accuracy. In: *Language Testing* 26(3), 445–466.

Tandem-Methode im Kontext der Migration:

Erfahrungen im Projekt PBMIH-UFPR/Brasilien

Bruna P. Ruano, Norma C. D. Müller

Abstract

As in many countries around the world, contemporary migrations present various challenges for Brazilian society. Higher Education Institutions can fulfill a crucial role in teaching, developing research and implementing continuous education projects. This article aims to present the contribution of the Tandem method for refugee Portuguese learners, developed by the Intercultural and Language Center from Universidade Federal do Paraná/Brazil (Celin-UFPR) in collaboration with the Brazilian Portuguese for Humanitarian Migration (PBMIH). PBMIH is an extension project from UFPR devoted to the teaching of Brazilian language-culture as a host language for migrants and refugees. In order to develop this discussion, we make use of Campano's concept of "Second Classroom" (2007). For the author, these spaces offer refugees the opportunity to cope with their own struggles and fears. Moreover they connect migrants to local communities and work on the misconceptions about migrants. With the aim of creating this environment within the PBMIH project, we have chosen the Tandem method as a way to provide cultural recovery and empowerment for the participants.

Keywords: Portuguese as a host language, Tandem Method, Migration

1 Brazilianisches Portugiesisch für eine humanitäre Migration

Der jährlich veröffentlichte UNHCR-Bericht „Globale Tendenzen“ zeigt, dass heutzutage 65,3 Millionen Personen auf der Welt einen Flüchtlingsstatus haben¹. In den letzten Jahren wurde Brasilien das Ziel für Millionen von Menschen, die aus verschiedenen Gründen einen Neuanfang suchen. Seit dem Erdbeben, das 2010 Haiti zerstört hat, gewährte die brasilianische Regierung mehr als 50.000 Haitianer*innen ein humanitäres Visum. Mehr als 5000 davon zog es in die Stadt Curitiba in Südbrasilien². Die bewaffneten Konflikte weltweit, besonders der Krieg in Syrien, sind der Grund für einen Anstieg der Asylanträge um mehr als 2.868% in Brasilien zwischen 2010 und 2015. Laut des neuesten UNHCR-Bericht lassen sich 35% der Asylberechtigten in Südbrasilien nieder und viele von ihnen wählen Curitiba aus, um ein neues Leben zu beginnen.

In diesem Zusammenhang haben die Sprachabteilung der UFPR – Bundesuniversität Paraná – und das Zentrum für Interkulturalität und Sprachen (CELIN) der UFPR im September 2013 das Projekt „Brazilianisches Portugiesisch für eine humanitäre Migration“ (PBMIH) erstellt. Die Initiative besteht aus dem Entwurf eines Lehr-, Weiterbildungs- und Forschungsprogramms, mit dem Ziel, Migrant*innen, die einen Flüchtlingsstatus besitzen bzw. einer vulnerablen Gruppe angehören, in brasilianischem Portugiesisch zu unterrichten.

Der erste Schritt zur Überwindung dieser Herausforderung war die Suche nach theoretischen Beiträgen, die dieses Projekt unterstützen könnten. In der Literatur findet sich so z. B. der von Grosso (2010) vorgeschlagene Begriff der „Aufnahmesprache“. Unter Grossos Begriff verstehen wir, dass Sprachbeherrschung ein erster Schritt zur autonomen Integration dieser Menschen ist, und so können sie sowohl sprachliche als auch gesellschaftliche Fähigkeiten erwerben, um an allen Gesellschaftssphären teilnehmen zu können, z. B.: Arbeitsmarkt, Bildungs- und Gesundheitssystem, Freizeitbeschäftigungen usw. Diese Denkweise untermauert die Methodik des Projekts, die Erstellung von Bildungsmaterialien und Projekt-Aktionen

¹ vgl: <<http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas>> [27.06. 2016].

² vgl: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/sine-curitiba-e-porta-de-entrada-para-haitianos-no-mercado-de-trabalho/34671>> [25.07.2016].

außerhalb des Klassenraums. Eine andere Autorin, deren Forschung unsere Arbeit unterstützt, ist Cabete (2010), die mithilfe von Soto Aranda und El-Madkouri (2006) die Aufnahmesprache als eine im Migrationskontext erworbene Sprache definiert – vergleichbar mit der Situation der Schüler*innen im Projekt PBMIH. Grosso (2010) erläutert darüber hinaus, dass die Aufnahmesprache auf Handeln und Wissen gerichtet ist, die mit der sozialen Interaktion und dem Leben der Migrant*innen in der Aufnahmegesellschaft zu tun haben.

Zwischen September 2013 und Dezember 2017 hat das Projekt „Brasilianisches Portugiesisch für eine humanitäre Migration“ (PBMIH) 1401 Schüler*innen empfangen, von denen 1162 aus Haiti stammen und 239 aus anderen Ländern wie Syrien, Tunesien, der Demokratischen Republik Kongo, Nigeria, Ägypten, Marokko, Pakistan, Bangladesch, Kolumbien, Peru und Venezuela.

Das Projekt hat zurzeit zwei Arbeitsschwerpunkte. Der erste heißt „Brasilianisches Portugiesisch für eine humanitäre Migration – Haiti“ (PBMIH-Haiti). Es handelt sich dabei um neun Semestergruppen, in denen Unterricht in brasilianischer Kultur und Sprache ausschließlich für Haitianer*innen angeboten wird. Diese Semestergruppen sind wie folgt aufgeteilt: Alphabetisierung/Literacy (für Schüler*innen, die über geringe oder gar keine schriftlichen Muttersprachkenntnisse verfügen), Grundstufe I, Grundstufe II, Vormittelstufe, Mittelstufe I und Mittelstufe II. Der Unterricht findet wöchentlich samstags am Nachmittag mit drei Unterrichtseinheiten statt. Der zweite Arbeitsstrang heißt „Brasilianisches Portugiesisch für eine humanitäre Migration: Aufnahme“ (PBMIH-Acolhimento) und ist Schüler*innen aus anderen Ländern gewidmet. Es handelt sich hier um drei Semestergruppen: eine Gruppe für Grundstufe I und zwei für Grundstufe II. Die Treffen finden zwei Mal pro Woche mit vier Unterrichtseinheiten statt. Jede Gruppe besteht aus bis zu 20 Schüler*innen, und alle Unterrichtsstunden finden in den Gebäuden der UFPR statt.

Jeder Unterricht wird von einem Team vorbereitet und durchgeführt. Das Team besteht aus einem oder zwei Koordinator*innen (mit Erfahrung in diesem Bereich) und Praktikant*innen, die an einer wöchentlichen Ausbildung teilnehmen. Am Anfang hospitieren die Praktikant*innen bei

Lehrer*innen mit mehr Erfahrung. Wenn sie sich sicher fühlen, übernehmen sie einen Teil des Kurses. Während der Ausbildung helfen die Praktikant*innen jedem/jeder einzelnen Migrantenschüler*in, je nach den Bedürfnissen der Gruppe. Sie betreuen auch die Arbeit in kleineren Gruppen im Unterricht. Zu den Tätigkeiten der Praktikant*innen und Koordinator*innen gehört außer den wöchentlichen Ausbildungssitzungen auch die Teilnahme an den Treffen ihrer Gruppen für die Unterrichtsvorbereitung und für die Erstellung von Unterrichtsmaterialien.

Heute ist das Projekt PBMIH der Kern eines Forschungs- und Weiterbildungsprogramms, das mehrere Abteilungen der UFPR zusammenführt. Das Programm heißt „Migrationspolitik und die brasilianische Universität“ und konzentriert sich auf das Thema des zeitgenössischen Migrationsflusses und des Aufenthalts ausländischer Bürger (Flüchtlinge, Inhaber*innen humanitärer Visa und Staatenlose) in Brasilien. Die Initiative ordnet sich in die Institution UFPR ein und erfüllt die Verpflichtungserklärung von 2013 aus der zwischen der UFPR und der UNHCR (The UN Refugee Agency) geschlossenen Partnerschaft zur Umsetzung der Professur Sérgio Vieira de Mello³. Außerdem genießt sie gemäß einem 2013 mit der Universität geschlossenen Vertrags die Unterstützung der Staatsanwaltschaft des Bundesstaates Paraná. Das Programm umfasst sechs verschiedene Projekte in mehreren Bereichen der Universität in den folgenden Studiengängen: Sprachen (brasilianischer Portugiesisch-Unterricht), Jura (juristische Unterstützung), Informatik (Informatikunterricht), Geschichte (brasilianische Geschichte), Psychologie (psychologische Unterstützung) und Soziologie (Beobachtung der Migration).

Am Programm nehmen 23 Lehrkräfte und 108 Studierende (Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengänge) teil, die transdisziplinär unter

³ Die Professur Sérgio Vieira de Mello, die 2003 von The UN Refugee Agency (UNHCR) gegründet wurde, hat als Ziel die Förderung von Forschung und akademischer Produktion im Bereich Internationales Flüchtlingsrecht. In Brasilien sind verschiedene Universitäten in die Professur Sérgio Vieira de Mello eingebunden: öffentliche, private, konfessionelle oder weltliche. In den letzten Jahren erarbeiten die eingebundenen Institutionen konkrete Ergebnisse in Flüchtlingsfragen, sowohl auf akademischem Gebiet als auch bei Aspekten der Integration dieser Personen in die Gesellschaft.

demselben Thema zusammenarbeiten: Migration und Schutz/Aufnahme von Flüchtlingen.

1.1 Tandem als zweiter Klassenraum

In diesem Kontext der Arbeit mit Portugiesisch als Aufnahmesprache ist die interkulturelle Vermittlung innerhalb und außerhalb des Unterrichts durch das Lehrer*innenkollegium, das Team der Unterstützer*innen sowie durch Fachleute aus anderen in das Projekt involvierten Gebieten – notwendigerweise – mehr als reiner Sprachunterricht. Wenn Sprachunterricht eine Tätigkeit ist, die kommunikative Kontexte berücksichtigt, so muss die Arbeit mit einer Aufnahmesprache darüber hinaus die Reflexion über diesen neuen Ort ermöglichen, an dem die Schüler*innen ihre neue Identität konstruieren werden. Dabei legen sie natürlich ihre vergangenen Erlebnisse, das Erlebnis der Migration und die Erfahrung einer Überfahrt, die sie von ihrem Herkunftsort abschneidet, nicht ab.

Die Frage, die sich der gesamten Gruppe aus Forscher*innen und Lehrkräften gestellt hat, ist die nach der Schaffung von gemeinschaftlichen Räumen, die über den Kursraum hinaus gehen und in denen diese Sprache für mehr als Alltagssituationen genutzt wird, damit sie zu einem Instrument des individuellen Ausdrucks wird. Im Großteil der Fälle ist ihr Erlernen ohnehin keine freie Wahl, sondern eine Bedingung *sine qua non* des Überlebens. Wie kann man erreichen, dass der einstige Verlust auch eine Gelegenheit zur Verarbeitung wird?

Im Verlauf des Aufbaus des PBMIH haben uns die Besonderheiten der betreuten Zielgruppe dazu veranlasst, Literatur zur Sprachvermittlung sowie zur Aufnahme von Immigrant*innen zu sichten. Eine der in unserer Forschungsgruppe studierten Veröffentlichungen war „Immigrant Students and Literacy“ (2007) von Gerald Campano, Assistenzprofessor und Präsident der Abteilung Lesen/Schreiben/Literarizität an der University of Pennsylvania Graduate School of Education. In dem Bericht seiner Tätigkeit als Grundschullehrer in Klassen mit einer großen Zahl an Schüler*innen mit Migrationshintergrund in den Vereinigten Staaten von Amerika betont Campano die Notwendigkeit, Strategien zu entwickeln, damit diese Schüler*innen ihre Geschichten und die ihrer Eltern erzählen können, die der

Autor „Überlebensnarrative“ (Campano 2007: 59) nennt, oft gekennzeichnet von Herausforderungen, Widerstand und Überwindung von Hindernissen:

Providing opportunities for students to narrate some of the more difficult aspects of their lives may serve a number of important purposes. Storytelling is one way in which students can begin to understand and perhaps gain a degree of control over past experiences that may not have been fully intelligible at the time of their occurrence. (Campano 2007: 52)

Zu diesem Zweck arbeitet Campano mit dem Konzept des zweiten Klassenraums, wie er seinen Ansatz bestehend aus kreativem Schreiben, Theater und Tanz für seine Schüler*innen nennt – mit dem Fokus auf Migrationsgeschichten. Dabei ist das Ziel die persönliche Verarbeitung der Erlebnisse eines/einer jeden Beteiligten. Außerdem wird darauf gesetzt, dass in diesem Prozess die Erinnerung zu einem essentiellen Werkzeug der kulturellen Erholung wird und dass zum einen andere Formen des Verstehens und des (Wieder-)Erzählens der eigenen Lebensgeschichten gefunden werden und zum anderen der häufig negative Diskurs ihnen gegenüber im schulischen Kontext aufgebrochen wird:

Through storytelling the students are able to examine their own current lives in school – take intellectual and ethical stands, and make their unique voices audible to wider audiences in a manner that may feel personally authentic while at the same time enabling them to negotiate academic expectations. (Campano 2007: 52-53)

Für Campano ist es wichtig, Räume außerhalb des Klassenraumes zu schaffen, in denen die Schüler*innen interagieren und sich unterhalten können – ohne dass die Autorität der Lehrperson in derselben Form wie im schulischen Raum präsent ist. Die Schüler*innen sollen sich nicht verletzlich fühlen, denn viele von ihnen fürchten sich vor oder haben Probleme mit dem Sprechen über die eigene Herkunft (Campano 2007: 54).

The second classroom runs parallel to, and is sometimes in the shadow of, the official, first classroom. It is an alternative pedagogical space. It develops organically by following the students' leads, interests, desires, forms of cultural expression, and especially stories. It occurs before school, after school, during recess, during lunch, and occasionally on weekends and extends beyond the immediate classroom walls, into homes and community spaces. (Campano 2007: 40)

Diese Arbeit orientiert sich an unserem Verständnis von Sprach- und Kulturvermittlung sowie von Empfang und Integration ausländischer Studierender der UFPR – eine Arbeit, die von den Autorinnen innerhalb der Institution mithilfe des Tandem-Zentrum Celin-UFPR verwirklicht wurde. Parallel zu den Aktivitäten mit dem PBMIH hat sich das Tandem-Zentrum Tandempartnerschaften zwischen Austauschstudierenden der UFPR und am Üben von Fremdsprachen interessierten Brasilianer*innen gewidmet. Seit 2013 hat es seine Aktivitäten aufgrund der stark wachsenden Nachfrage nach Portugiesisch für Migrant*innen ausgeweitet und dabei aktiv am Aufbau des PBMIH mitgewirkt sowie nicht nur mit Tandem gearbeitet, sondern unterschiedlichste Projekte zur Integration von Migrant*innen und internationalen Studierenden durchgeführt. Seit den Anfängen des PBMIH war die Tandemmethode – neben den kulturellen Aktivitäten – der Ansatz für diese Schüler*innen. Von 2013 bis 2017 haben wir 1361 Tandempartnerschaften realisiert, an denen 108 Schüler*innen mit Migrations- und Fluchthintergrund teilnahmen: 34 Syrer*innen, 40 Haitianer*innen, 31 Kongoles*innen und 3 Venezolaner*innen mit den Sprachen Portugiesisch, Französisch, Kreol, Arabisch, Englisch und Spanisch sowie dem kulturellen Tandem. Die kulturellen Aktivitäten – ursprünglich für Studierende internationaler Austauschprogramme angedacht – wurden für den Kontext der Migrant*innen und Geflüchteten adaptiert. Hierbei standen zum einen die Kultur des aufnehmenden Landes (Museumsbesuche, Konzertbesuche und Filmvorführungen), zum anderen die Wertschätzung und Rezeption der Kulturen dieser Menschen im Vordergrund. Beispiele für Letzteres sind: ein Kurs der Kreolsprache (welche die Muttersprache der Migrant*innen aus Haiti ist und die zu einer der meistgesprochenen Sprachen der Stadt wurde), der von zwei haitianischen Schülern des PBMIH gratis und für jeden zugänglich angeboten wurde, das Projekt „Flüchtlingsliteratur“, welches diese Personen in die Rolle von Protagonist*innen versetzte, indem es Texte von Autor*innen ihrer Heimatländer und in ihrer Muttersprache einbezog und deren Übersetzung ins Portugiesische in einem angesehenen Kulturzentrum der Stadt begleitete, sowie die Feier anlässlich des Tages der haitianischen Fahne, welcher eine große Bedeutung genießt, da er den Kampf für die Unabhängigkeit von der französischen Kolonialisierung repräsentiert.

Da die Tandemmethode auf Autonomie basiert, deren Dynamik in nicht-hierarchischer Form zwischen ihren Anwender*innen entsteht, welche die Treffen und realisierten Aktivitäten selbstständig und auf Basis ihrer persönlichen Interessen durchführen, haben wir beschlossen, den Schritten der Schüler*innen zu folgen, um herauszufinden, ob die Tandempraxis ähnliche Charakteristiken wie das Konzept des Zweiten Klassenraums von Campano haben könnte. Hierbei berücksichtigen wir die Ziele der Aufnahmesprache: auf der einen Seite fungiert diese Sprache als eine Form, um sich auszudrücken, sozialen Anschluss zu finden sowie Bindungen in die lokale Gesellschaft zu entwickeln. Auf der anderen Seite ermöglicht sie die Erzählung von Erinnerungen als ein Werkzeug der kulturellen Erholung und bietet außerdem die Möglichkeit für die brasilianischen Tandempartner*innen, Vorurteile und Stereotypen über bestimmte Gruppen von Migrant*innen und Geflüchteten zu überdenken.

Zu diesem Zweck haben wir auf unser Register der Tandempartnerschaften zurückgegriffen und eine Untersuchung durchgeführt: Wir fragten die Migrant*innen und Geflüchteten (77)⁴, die bisher am Programm teilgenommen hatten, sowie ihre entsprechenden brasilianischen Partner*innen (82)⁵, ob sie während der Tandemtreffen die Gelegenheit hatten, über ihre Länder und Kulturen zu sprechen, ob sie erklären konnten, wie und warum sie ihre Länder verlassen hatten, ob sie das Gefühl hatten, über die Erfahrung, ihre Heimatländer zu verlassen, reflektieren zu können, ob das Tandem für sie ein Ort war, um über sich selbst, ihre Geschichten und Erfahrungen zu sprechen, und ob der Kontakt mit den brasilianischen Partner*innen einen positiven Einfluss auf ihr neues Leben in Brasilien hatte. Dieselben Fragen wurden auch den Brasilianer*innen gestellt, immer mit dem Fokus auf die Narrative der Partner*innen mit Migrations- oder Fluchthintergrund, um herauszufinden, ob der Kontakt mit den Partner*innen ermöglicht hat, Erlebnisse und Hintergründe der Menschen in Migrationssituationen besser zu verstehen und die eigenen Perspektiven auf sie zu verändern. Darüber hinaus eröffnete sich die Möglichkeit, um offen

⁴ Nicht alle 97 Teilnehmer*innen hatten E-Mail-Adressen, wodurch es unmöglich war, den Fragebogen elektronisch zu versenden.

⁵ Einige der Brasilianer*innen hatten mehr als nur eine Tandempartnerschaft, waren also Partner*in von mehr als einem/einer Ausländerin.

über diese Erfahrung zu sprechen und die eine oder andere Geschichte zu hören.

Wir haben 31⁶ Antworten von Brasilianer*innen und 31⁷ von Migrant*innen und Geflüchteten erhalten, davon 13 Syrer*innen, 9 Haitianer*innen, 7 Kongoles*innen und 1 Senegalese. In der folgenden Tabelle sind die Fragen und die Prozentzahl der bestätigenden Antworten aufgelistet, also der Prozentsatz der Personen, die die Fragen mit „ja“ beantwortet haben.

Ergebnisse des Fragebogens für die Migrant*innen und Geflüchteten	Ja
Hatten Sie während der Tandemtreffen die Gelegenheit, über Ihr Land und Ihre Kultur zu sprechen?	93,3%
Konnten Sie während der Tandemtreffen erklären, wie und warum Sie Ihr Herkunftsland verlassen haben, um in Brasilien zu leben?	86,7%
Haben Sie das Gefühl, dass Sie über die Erfahrung, Ihr Herkunftsland hinter sich gelassen zu haben, reflektieren konnten, als Sie mit Ihrem Tandempartner / Ihrer Tandempartnerin über Ihr Herkunftsland gesprochen haben?	80%
War das Tandem für Sie ein Ort, um über sich selbst, die eigene Geschichte und die eigenen Erfahrungen zu sprechen?	93,3%
Hatte der Kontakt mit Ihrem Tandempartner / Ihrer Tandempartnerin einen positiven Effekt auf Ihr neues Leben in Brasilien?	86,7%

⁶ 37,8% der Befragten.

⁷ 38,9% der Befragten.

Ergebnisse des Fragebogens für die Brasilianer*innen	Ja
Hat Ihr Tandempartner / Ihre Tandempartnerin während der Treffen über sein Land und seine Kultur gesprochen?	93,5%
Konnte Ihr Tandempartner / Ihre Tandempartnerin während der Treffen erklären, wie und warum er/sie sein/ihr Herkunftsland verlassen hat, um in Brasilien zu leben?	87,1%
Hatten Sie das Gefühl, dass Sie während der Treffen über die Erfahrung Ihres Tandempartners / Ihrer Tandempartnerin, sein/ihr Herkunftsland zu verlassen, reflektieren konnten?	83,9%
War das Tandem für Sie beide ein Ort, um über sich selbst, die eigenen Geschichten und Erfahrungen zu sprechen?	83,9%
Hat der Kontakt mit Ihrem Tandempartner / Ihrer Tandempartnerin Ihnen Ihrer Meinung nach ermöglicht, die Erfahrungen von Personen in Migrationssituationen besser zu verstehen?	74,2%
Hat der Kontakt mit Ihrem Tandempartner / Ihrer Tandempartnerin Ihrer Meinung nach Ihre Perspektiven auf Erfahrungen von Personen in Migrationssituationen verändert?	58,1%

Für die letzte Frage eröffneten wir die Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu beschreiben. Aus den Antworten der Migrant*innen und Geflüchteten haben wir einige Passagen ausgewählt, die auf eine sehr klare Art und Weise die in diesem Text besprochenen Fragen illustrieren.

Wie war für Sie die Erfahrung, Ihrem Tandempartner / Ihrer Tandempartnerin Ihre Geschichte zu erzählen?

„Es war aufregend. Wir haben viele neue Informationen bekommen und uns dadurch besser gefühlt, dass wir anderen von unserer Erfahrung erzählt haben.“

„Es war eine gute Erfahrung für mich, denn Dinge in einer Sprache zu erzählen, die nicht die eigene ist, war nicht einfach, aber dank meiner Motivation und des Tandems habe ich mich angestrengt, um alles auf Portugiesisch zu erzählen.“

„Es war sehr gut, über das Leben im Krieg aus dieser ganz anderen und positiven Perspektive zu erzählen. Außerdem war alles, was über mein Leben in der Vergangenheit gesagt wurde, sehr aufbauend für mich, denn ich konnte sehen, von wo ich gekommen bin und wo ich heute als Person stehe.“

„Es war echt toll und das Beste, um Freunde oder Partner kennen zu lernen.“

„Es war super, ich habe viele Dinge gelernt und anderen meine Kultur gezeigt.“

„Also, das Tandem ganz allgemein war sehr wichtig für mich. Viel mehr Leute kennenlernen, viele Dinge über die brasilianische Kultur lernen... Ich würde sagen, dass das Tandem sich gegenseitig ergänzt, beide Partner lernen und bringen sich gegenseitig etwas bei. Wir teilen die Erfahrungen des realen Lebens und dabei erinnern wir uns an markante Dinge (Momente) des Lebens. Dabei schaffen wir es zu erkennen, von wo ich komme, wo ich jetzt stehe und wo ich ankommen will. Das Tandem ist nicht nur für die Sprachen da!“

Wie war für Sie die Erfahrung, die Geschichte Ihres Tandempartners / Ihrer Tandempartnerin zu hören?

„Es war eine hervorragende Erfahrung. Unter anderem habe ich mein Verständnis über Personen, die trotz aller existierenden Schwierigkeiten (und das sind viele) ein besseres Leben in einem anderen Land suchen, verbessert. Vorher hatte ich nicht verstanden, warum sie alles riskieren. Heute kann ich verstehen, dass die Suche nach einem besseren Leben für dich und die Deinen keine Grenzen kennt, nicht einmal die der Sprache. Deshalb sehe ich in ihnen Helden, denn sie kommen an, ohne Portugiesisch zu sprechen, aber mit einem Herzen voller Hoffnung. Zum Glück finden sie hier das Tandemprojekt und erhalten diese Hilfe, die fundamental für den Kontakt mit der Sprache, unsere Kultur und unseren Gewohnheiten ist. Ich bin glücklich, dass ich mitwirken kann, wann immer ich kann.“

„Extrem reichhaltig, denn der Erfahrungsaustausch fand auf eine humanere Art und Weise ab, denn er fand über ein reales, konkretes Erlebnis statt.“

„Exzellent. Mein Tandempartner war auch sehr intelligent und talentiert, deshalb habe ich viel von ihm gelernt.“

„Es war sehr interessant, denn ich hatte vorher nichts über das Herkunftsland und seine Kultur gewusst.“

„Es war sehr interessant, denn ich konnte mehr über Haiti und die Lebensweise der Personen dort hören.“

Darüber hinaus haben wir zwei Erlebnisberichte über Video von Schülern erhalten, die bereit waren, an unserer Untersuchung teilzunehmen. Sie sind im Folgenden transkribiert:

**Kongo-
lesischer
Teilnehmer**

„Das Tandem war sehr wichtig für mich, denn die Personen haben eine andere Art, auf die Flüchtlinge zu sehen. Denn

	<p>ich bin Flüchtling hier in Brasilien. Aber das Tandem war sehr wichtig für mich, weil es einen Ort für mich eröffnet hat, wo ich meine Erfahrungen aus dem Kongo teilen konnte, meine Kultur. Ich wurde wertgeschätzt, denn ich habe vom Tandem aus Freundschaften geschlossen und konnte Portugiesisch lernen, ohne zu bezahlen. Es war besser für mich, viele Dinge direkt von Muttersprachlern zu lernen – so hatte ich die Möglichkeit alles Mögliche zu fragen und auch meine Erfahrung und Kultur zu teilen. Es war super für mich!“</p>
Syrischer Teilnehmer	<p>„I want to talk to you about my experience with Tandem project. It was an amazing experience for me to find a person a Brazilian native speaker interested in my culture, in Arabic language, so it was an amazing experience to have this connection. And the refugees need this integration between the two cultures. It's so different between (...), you have language classes and you a have a Tandem friend.“</p>

Von den Daten und gewählten Exzerpten ausgehend, sind die positiven Aspekte der Tandemmethode in diesem spezifischen Kontext von Lehren/Lernen (Portugiesisch als Aufnahmesprache), gemäß den aufgestellten Zielen, offensichtlich. Die Brauchbarkeit dieser Methode als ein zweiter Klassenraum – wie von Campano (2007) vorgeschlagen – lässt sich bestätigen. Dabei hat die mündliche Erzählung, die während der Tandemtreffen unter anderem zum Einsatz kommt, in der Tat gezeigt, dass sie als ein Werkzeug der Ausarbeitung und Neubestimmung der eigenen Entwicklung dient, als Form, um Bindungen zu Brasilianer*innen aufzubauen, oder um die portugiesische Sprache zu benutzen, um Gedanken und Gefühle auszudrücken. Die Erfahrungsberichte zeigen, wie es mit Hilfe des Tandems möglich war, dass sich eine Verbindung zwischen den Partner*innen über das Üben der Sprache hinaus entwickelt. Für die Migrant*innen und Geflüchteten hat das Tandem einen Ort des Sprechens ermöglicht und dabei ihr Leben im aufnehmenden Land positiv beeinflusst. Gleichzeitig hat sich für die

Brasilianer*innen ihre Perspektive auf die Migrant*innen und deren Herkunftskulturen erweitert.

Das Migrationsphänomen hat die brasilianische Gesellschaft vor unzählige Herausforderungen gestellt, und wir glauben daran, dass die brasilianischen Hochschulen eine wichtige Rolle in Lehre, Forschung sowie Weiterbildung der Gemeinschaft spielen können – bei der Suche nach Antworten auf konkrete Fragen und auch in der theoretischen Analyse und Formulierung von Problemen und deren Lösungen.

Wir glauben, dass solche Projekte sowohl für die Migrant*innen als auch für die akademische Gemeinschaft wichtig sind, denn sie bieten den Studierenden eine konkrete Möglichkeit, die Lehrpraxis auszuüben und zu reflektieren.

Unser hier kurz umrissenes Projekt sieht die Stärkung der Forschung in diesem Bereich unter verschiedenen Gesichtspunkten voraus: die Auseinandersetzung und der Umgang mit den Besonderheiten, die den Unterricht von Portugiesisch als Aufnahmesprache beeinflussen, der Austausch von Praxiserfahrungen und insbesondere die Entstehung und Festigung von Partnerschaften zwischen Behörden und Gesellschaft. Wir sind davon überzeugt, dass die Integration der einwandernden Bevölkerung erst dann tatsächlich stattfinden wird, wenn sie als Teil der sie empfangenden Gesellschaft anerkannt wird, und besonders wenn die kulturellen Unterschiede kein Hindernis sind, sondern als Bereicherung verstanden werden.

Literaturverzeichnis

Almeida, Mariza. (Hrsg.) (2014). *Português brasileiro para migração humanitária: um estudo etnográfico*. Curitiba: Ms. DELEM/UFPR.

Amado, Rosane de Sa (2013). O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. In: *Revista SIPLE - Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*, Ano 04, N. 2. São Paulo: Editora 7.

Ançã, Maria Helena (2004). À volta da língua de acolhimento. In: *Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Setúbal.

Aranda Soto, Beatriz. & Madkouri, Mohamed El-Madkouri. (2006). *La Adquisición de uma L2 como lengua de acogida: hacia un modelo descriptivo de corte paragramático*. N. 14. Madrid: Educacion y Futuro, 55-95.

Barbosa, Lucia Maria de A. & São Bernardo, M. A (2015). The role of language in social integration of refugees. In: Gorovitz, Sabine & Mozzillo; Isabella (Hrsg.). *Language Contact: Mobility, Borders and Urbanization*. Bd. 1. Cambridge Scholars Publishing, 107-118.

Barbosa, Lucia Maria de A. & São Bernardo, M. A (2014). PORTUGUÊS para Refugiados: Especificidades para Acolhimento e Inserção. In: Simões, D. M. P.; Figueiredo, F. J. Q. (Hrsg.). *Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas/SP: Pontes Editores, 7.

Cabete, Marta Alexandra Calado Santos da Silva (2010). *O Processo de Ensino-Aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento*. Dissertation (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Campano, Gerald (2007). *Immigrant Students and Literacy: Reading, Writing and Remembering*. Nova York: Teachers College Press.

Grosso, Maria Jose dos R (2010). *Língua de acolhimento, língua de integração*. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Bd. 9, N. 2. Brasília: UP, 61-77.

Grosso, Maria Jose dos R (2017). *As competências do Utilizador elementar no contexto de acolhimento em Seminário Língua Portuguesa e Integração*. Lisboa: Universidade de Lisboa. [Online: http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Seminario_LPIntegracao/3_Maria_Jose_Grosso.pdf f. 05.11.2017.]

Ministério do Trabalho/CAGED/RAIS. [Online: <http://acesso.mte.gov.br/obmigra/>. 09.11.2017]

NÚCLEO TÁNDEM CELIN-UFPR. [Online: <http://www.celin.ufpr.br/index.php/nucleo-tandem-menu>. 05.03.2018]

Oliveira, Ana Maria Roza (2010). *Processamento da Informação num Contexto Migratório e de Integração em Grosso, Maria Jose (dir.) Educação em Português e Migrações*. Lisboa: Lidel. [Online: <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/539>. 04.05.2018].

Ruano, Bruna Pupatto & Cursino, Carla Alessandra (2015). Português Brasileiro como Língua de Acolhimento-Projeto PBMIH - Um estudo de caso. In: *Anais do I Congresso Internacionais de Estudos em Linguagem (CIEL)*, Ponta Grossa.

Ruano, Bruna Pupatto & Grahl, Joao Arthur (2015). Portuguese as a welcoming language – teaching experiences with Haitian and Syrian students from PBMIH-UFPR project. In: *Anais Latin American Studies Association (LASA)*. San Juan: UP. [Online: <http://lasa.international.pitt.edu/auth/prot/congresspapers/Past/lasa2015/files/45600.pdf>. 15.11.2017].

Ruano, Bruna Pupatto & Grahl, Joao Arthur; Pereti, E (2016). Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): construindo um projeto de integração linguística, cultural e social. In: Ruano, Bruna Pupatto; Saltini, L.; Santos, J. P. (Hrsg.). *Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula*. Curitiba: Editora UFPR, 291-320.

Bruna P. Ruano & Norma C. D. Müller

Secretaria Nacional de Justiça (2014). *Caderno de propostas. I Conferência Nacional Sobre Migrações e Refúgio*. Brasília: Secretaria Nacional de Justiça.

Effektivität von Unterstützungsangeboten beim Sprachenlernen im Tandem

Ein Pilotprojekt zum selbstgesteuerten
Sprachenlernen

Irmgard Wanner

Abstract

Im Projekt Autonomes | Fremdsprachenlernen | im Tandem lernen Studierende am Sprachenzentrum der Universität Leipzig Fremdsprachen individuell und selbstgesteuert. Der vorliegende Beitrag stellt zunächst den Forschungsstand zum Thema Unterstützung von selbstgesteuertem Sprachenlernen dar. Anschließend wird das Projekt mit seinen Unterstützungsangeboten vorgestellt, welche mit einem mehrmethodischen Untersuchungsdesign ausgewertet wurden. Als Ergebnisse der Pilotstudie zur Effektivität der Unterstützungsangebote wurden die Kategorien Feedback, Portfolio, Reflexionen und Struktur ermittelt. Auf dieser Basis werden im Anschluss daran Maßnahmen zur Verbesserung des Supports für selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen sowie Schlussfolgerungen für dessen Weiterentwicklung abgeleitet.

Schlüsselwörter: Unterstützungsangebote, Qualitätsentwicklung, Sprachenlernen im Tandem, Evaluationsformate, curriculare Verankerung, Autonomes Fremdsprachenlernen, Portfolio, Lernberatung

1 Ausgangslage

Fremdsprachenlernen im Tandem erfreut sich seit langem der Beliebtheit von Sprachlernenden und gewinnt durch die verstärkten Internationalisierungsmaßnahmen der Hochschulen weiter an Bedeutung. Viele Hochschulen halten zu diesem Zweck Tandem-Angebote vor, die durch den Service der Vermittlung von Lernpartnerschaften und Sprachlernberatungen unterstützt werden. Dabei wird das Tandem-Lernen auch zunehmend curricular eingebunden; mit der Bologna-Reform, die das Zusammenspiel von Lernzielen, -inhalten und -ergebnissen, dem dafür vorgesehenen Zeitaufwand und der Anerkennung mit Leistungspunkten definiert hat, kommt die Kreditierung auch kursunabhängiger Formen des Fremdsprachenlernens der Forderung vieler Lernender entgegen. Darüber hinaus entspricht dies der Empfehlung der HRK *Internationalisierung der Curricula* (2017: 9), den Fremdsprachenerwerb curricular zu verankern. Dementsprechend wurden akkreditierte Modelle des Tandem-Lernens bereits an verschiedenen Hochschulsprachenzentren umgesetzt (vgl. Buschmann-Göbels et al. 2015, Dönhoff 2015, Lehker 2017).

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst der Forschungsstand um Thema Unterstützung von selbstgesteuertem Lernen dargestellt. Anschließend wird das Projekt *Autonomes¹ | Fremdsprachenlernen | im Tandem²* mit seinen Unterstützungsangeboten vorgestellt. Im Hauptteil wird die mehrmethodische Pilotstudie beschrieben: das Untersuchungsdesign sowie

¹ An Stelle des vor allem im Kontext von Bildungseinrichtungen vielfach kontrovers diskutierten Begriffs **autonomes** Sprachenlernen, der dem Projekt den Titel gibt, wird im vorliegenden Beitrag die Bezeichnung **selbstgesteuertes** Sprachenlernen verwendet. In Anlehnung an Tassinari (2010:121f) wird damit eine institutionell differenzierbare Lernform außerhalb eines traditionellen Kurses bezeichnet, in der „[d]ie Verantwortung über den ganzen Lernprozess vollständig beim Lerner [liegt]: Zielsetzung, Planung, Auswahl von Inhalten, Materialien und Methoden, Ausführung der Lernhandlungen sowie Evaluation werden vom Lerner durchgeführt. Der Lernprozess kann durch einen Lehrer bzw. einen Berater begleitet und unterstützt werden.“ Für einen neueren Überblick der Autonomie-Diskussion in der Fremdsprachendidaktik vgl. etwa Schmenck 2016.

² Gefördert aus Mitteln des Qualitätspakts Lehre/BMBF im Teilprojekt LaborUniversität der Universität Leipzig. Förderzeitraum: 01.10.2016-30.09.2017. Weitere Informationen unter sprachenzentrum.uni-leipzig.de

die Ergebnisse der Pilotstudie zur Effektivität³ dieser Angebote. Auf dieser Basis werden im Anschluss daran Maßnahmen zur Verbesserung des Supports für selbstgesteuertes Lernen sowie Schlussfolgerungen für dessen Weiterentwicklung abgeleitet.

2 Unterstützungsangebote für selbstgesteuertes Sprachenlernen: Forschungsstand

Für Unterstützungsangebote zum Tandem-Lernen finden sich bereits in der ersten Auflage des Sammelbands von Brammerts & Kleppin aus dem Jahr 2001 (³2010) Beiträge: zur Sprachlernberatung, zu vielfältigen Tandem-Aktivitäten, Tandem-Materialien, Hilfen für unterschiedliche Modi und Sozialformen (Präsenz- und Internet-Tandem, individuelle Tandems und Tandems im Rahmen von Kursen). Auch der Aspekt der Integration von Tandem-Lernen in unterschiedliche institutionelle Kontexte wie Schule, Hochschule (vgl. Lewis 2010) und Erwachsenenbildung wird behandelt. Seitdem sind insbesondere im Bereich der Sprachlernberatung zahlreiche weitere Veröffentlichungen zu verzeichnen. Verschiedene Untersuchungen gehen über den Kontext des Sprachenlernens im Tandem hinaus oder setzen andere Forschungsschwerpunkte; die Ergebnisse sind aber durchaus für viele Fragestellungen zum selbstgesteuerten Lernen ertragreich. Stellte Schmelter (2004: 332) in seiner umfangreichen Studie noch fest: „In der einschlägigen Literatur zur Beratung in didaktischen Umfeldern zum selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen im Tandem finden sich keine expliziten Hinweise für eine theoretische Grundlage der existierenden Beratungsangebote und ihrer Durchführung.“, haben seitdem allein im deutschsprachigen Raum eine Reihe von Publikationen zu einer fruchtbaren Diskussion beigetragen. Hierzu zählt der einschlägige Themenschwerpunkt **Sprachlernberatung** in ZIF 11/2, herausgegeben von Mehlhorn & Kleppin (2006), sowie Mehlhorn et al. (²2009) zur Studienbegleitung internationaler Studierender. Basierend auf langjährigen Erfahrungen mit den sprachbezogenen Bedürfnissen dieser

³ Wenngleich der Begriff **effektiv** im Kontext des Sprachenlernens von einigen AutorInnen abgelehnt wird, sehen sie ihn doch als zu stark ökonomisch besetzt (vgl. Schmelter 2004: 311, Claußen & Peuschel 2006: 8), ist er in diesem Beitrag als für die Lernenden lohnend zu verstehen.

Studierendengruppe ist darin eine Fülle von Materialien und Hinweisen für BeraterInnen und Lernende zu finden, u.a. zu Techniken der Gesprächsführung in Beratungssituationen oder auch Checklisten für die Studierenden, die ihnen helfen sollen, ihre Ziele zu identifizieren und ihre Lernergebnisse zu überprüfen. Eine neuere, auf die zukunftsweisenden digitalen Lern- und Beratungsszenarien bezogene empirische Studie von Saunders (2014) untersucht Online-Beratung von Tandem-Lernenden; sie konnte u.a. nachweisen, dass die Möglichkeit der Selbstreflexion und der individuellen, flexiblen Beratung motivationsfördernd ist, das Verfassen schriftlicher Texte hingegen eine Herausforderung darstellt.

Eine weitere Perspektive, welche für das Thema des Supports ertragreich ist, findet sich in der Portfolio-Forschung. Seit der Einführung des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) und der zunehmenden Verbreitung sowohl des ESP als auch anderer Portfolio-Formate wurden verschiedene Portfolioansätze im Kontext von selbstgesteuertem Lernen untersucht. Exemplarisch sollen hier die umfangreiche Untersuchung von Ballweg (2015) genannt werden, welche sich der Rolle von Portfolios zur Entwicklung von Schreibkompetenz bei DaF-Lernenden widmet, sowie der Beitrag von Murata Arend et al. (2017), der den Einsatz eines generischen e-Portfoliokonzeptes in zwei unterschiedlichen Lehr-Lern-Szenarien beleuchtet.

Allein dieser kurze Abriss verweist bereits auf die große Bandbreite von Unterstützungsangeboten, die für selbstgesteuerte Lernszenarien in der Praxis angewendet und teilweise auch empirisch untersucht wurden. Einig sind sich die AutorInnen über die große Bedeutung, die den verschiedenen Support-Angeboten zukommt, da sich Lernende oft unsicher über ihre Lernwege, ihre Ziele und ihre Leistungen sind, und vor allem über die sinnhafte Einbettung in das jeweilige Angebot (vgl. etwa Dönhoff 2015: 213 für das Lernen im Tandem oder mit Fokus auf Portfolioarbeit vgl. Ballweg 2015: 229 und Murata Arend et al. 2017: 16-19).

3 Das Projekt *Autonomes | Fremdsprachenlernen | im Tandem* – ein Stationenkonzept für Unterstützungsangebote zum selbstgesteuerten Lernen

Im Folgenden wird nun darauf eingegangen, welche der angebotenen Unterstützungsmaßnahmen im Projekt *Autonomes | Fremdsprachenlernen | im Tandem* am Sprachenzentrum der Universität Leipzig als effektiv wahrgenommen wurden. Dabei lehnt sich das Konzept der Effektivität an das der Wirksamkeit⁴ an, wie sie Claußen & Peuschel (2006: 2f) für Sprachlernberatungen definieren. Unterstützungsangebote sind demnach wirksam bzw. effektiv, wenn Lernende dadurch ihre Ziele effektiver erreichen konnten. Hierfür ist die Wahrnehmung der Lernenden ausschlaggebend, die Perspektive der Beratenden wurde jedoch ebenso berücksichtigt.⁵

Im Projekt *Autonomes | Fremdsprachenlernen | im Tandem* am Sprachenzentrum der Universität Leipzig lernen Studierende Fremdsprachen selbstbestimmt, individuell und außerhalb der üblichen Kursformate – entweder im Tandem oder allein. Dazu wurde ein neues Modulangebot zu je fünf Leistungspunkten (ECTS) erstellt, das die Anrechenbarkeit erbrachter Leistungen ermöglicht. Die Wahl der Sprachen, der Niveaustufen, der inhaltlich-thematischen und spezifischen sprachlichen Teilkompetenzen Schwerpunkte bestimmten die Lernenden selbst. Verschiedene Unterstützungsangebote flankieren die Lernaktivitäten: Lernberatungen, Workshops, ein e-Portfolio, Leitfäden, Checklisten und unterschiedliche Modalitäten von Feedback. Inwieweit diese angebotenen Unterstützungsmaßnahmen im Projekt *Autonomes | Fremdsprachenlernen | im Tandem* als effektiv wahrgenommen wurden, ist das Thema des vorliegenden Beitrags. Dabei lehnt sich das Konzept der Effektivität an das der Wirksamkeit an, wie sie Claußen & Peuschel (2006: 2f) für Sprachlernberatungen definieren. Unterstützungsangebote sind demnach wirksam bzw. effektiv, wenn Lernende dadurch ihre Ziele effektiver erreichen konnten. Hierfür ist die Wahrnehmung der Lernenden ausschlaggebend, die Perspektive der BeraterInnen wurde jedoch ebenso berücksichtigt.

⁴ Vgl. auch Fußnote 3

⁵ zum Untersuchungsdesign siehe Abschnitt 4

Während des Moduls durchlaufen die Studierenden verschiedene Stationen (vgl. Abb.1); das dient ihnen zur Orientierung und ermöglicht zugleich den Beratenden, die Aktivitäten der Lernenden im Auge zu behalten. Informationen zum Einstieg (Station 1A) finden Studierende auf der Webseite des Sprachenzentrums⁶. In mehrsprachigen Präsentationen⁷ werden die häufigsten Fragen z.B. zur Organisation, zur Prüfung, zu den Beratungsangeboten und zum Tandem-Lernen beantwortet. Parallel dazu besteht die Möglichkeit, Informationsveranstaltungen zu besuchen (Station 1B).

Station 2 ist eine individuelle Erstberatung. Zunächst haben die Interessenten Gelegenheit, weitere Fragen zu ihren persönlichen Vorstellungen in Bezug auf das Tandem-Lernen und auf konkrete Voraussetzungen für den Erwerb von Leistungspunkten zu stellen. Das ermöglicht den BeraterInnen auf bisherige Sprachlernerfahrungen und auf individuelle Erwartungen bezüglich des Tandem-Lernens einzugehen. Den Interessenten werden die Prinzipien des Tandem-Lernens erklärt (vgl. Brammerts 2010: 10) und welche Rolle dabei die BeraterInnen übernehmen (können) (vgl. Mehlhorn 2009: 163f). Danach erhalten die Lernenden Aufgaben zur Vorbereitung für den Ersten Workshop: Sie sollen Fragen nach der eigenen Sprachlernbiographie, nach Erwartungen, Lernzielen und Zeitplanung in schriftlicher Form beantworten. Dadurch stimmen sich die Lernenden auf eine der Arbeitsformen im Modul ein – das regelmäßige schriftliche Dokumentieren und Evaluieren des eigenen Lernens, die bewusste Reflexion darüber und die Planung weiterer Aktivitäten im e-Portfolio machen zudem 75% der Prüfungsleistung⁸ aus. Nachdem als letzter Punkt die Anforderungen für den erfolgreichen Modulabschluss und die Bewertungskriterien erläutert wurden, können die Interessenten ihre Motivation und Erwartungen mit den Anforderungen für den Erwerb von Leistungspunkten abgleichen. Fällt die Entscheidung für das Modul, ist mit dem Ersten Workshop Station 3 erreicht.

⁶ <https://sprachenzentrum.uni-leipzig.de> (abgerufen am 21.10.2017)

⁷ vgl. <https://prezi.com/6bkncjqwrlly/faq-autonome-module-universitat-leipzig> (abgerufen am 19.10.2017)

⁸ Die restlichen 25% bestehen aus einer mündlichen Präsentation.

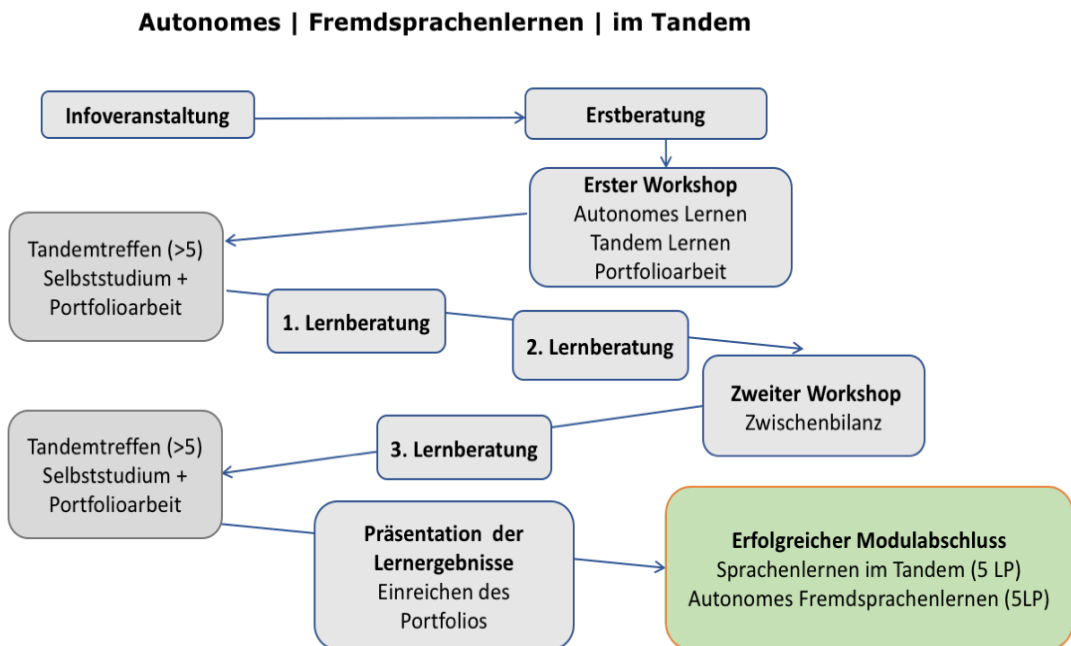


Abb. 1: Darstellung des Stationenkonzepts

Inhaltlich gliedert sich der Workshop in zwei Teile. Im ersten Teil gibt es eine Gruppenarbeitsphase, in der sich die Teilnehmenden untereinander über ihre individuellen Ziele und Erwartungen an ihr Sprachtandem austauschen. Das moderierte Gruppengespräch bietet eine weitere Gelegenheit, das eigene selbstgestaltete Lernprojekt auf eine realistische Basis zu stellen und sich mit anderen Lernenden zu vernetzen.

Im zweiten Teil des Workshops legen die Teilnehmenden mithilfe einer kopierfähigen Vorlage ihr e-Portfolio an; dazu steht an der Universität Leipzig die Software Mahara innerhalb der Lernplattform MOODLE zur Verfügung. Die Vorlage wurde auf der Basis des generischen Portfoliokonzepts von Murata et al. (2017) unter Berücksichtigung der spezifischen Erfordernisse des Tandem-Moduls entworfen. Nach einer kurzen Einführung in den Aufbau

und die Funktionalitäten des Portfolios übertragen die Teilnehmenden ihre Texte aus den vorbereitenden Aufgaben und lernen dabei, Einträge mit verschiedenen Werkzeugen der Portfolio-Software (z.B. Textbox, Notiz und Blog) zu erstellen. Da die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Aufgaben und die sprachliche Realisierung schon während der Vorbereitung geleistet wurde, können sich die Studierenden während dieser Phase auf die technische Umsetzung konzentrieren und erstellen dabei gleichzeitig bereits die ersten der vorgesehenen Seiten im Portfolio. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass die Kombination einer praktischen Anwender-Schulung, d.h. die Nutzung der e-Portfolio-Software, mit relevanten, sinnvollen Lernaktivitäten und Lerninhalten nicht genug betont werden kann (vgl. etwa Murata Arend et al. 2017: 9). Innerhalb von zwei Stunden sehen die Lernenden, wie ihr persönliches Portfolio Gestalt annimmt; zum Ende der Sitzung können sie weitgehend selbstständig damit arbeiten, d.h. pro Tandem-Treffen einen Eintrag von ca. einer Seite erstellen, der das Treffen – einschließlich eines Nachweises – dokumentiert, reflektiert⁹ und das nächste Treffen plant. Die folgenden fünf Tandem-Treffen einschließlich der Dokumentation im Portfolio bilden Station 4 bis 8. Portfolioeinträge sind zu mindestens 50% in der Zielsprache zu verfassen, bei höheren Niveaustufen auch vollständig. In der inhaltlichen Ausrichtung und in der Form der Durchführung und Organisation der Treffen sind die Lernenden frei.

Verpflichtend sind hingegen zwei Lernberatungen (Stationen 9 und 10). Hier haben die Lernenden Gelegenheit, ihre Lernaktivitäten gemeinsam mit dem/der BeraterIn zu reflektieren, beispielsweise in Bezug auf spezifische Lernmaterialien oder zum Lernen im Tandem. Der/die LernberaterIn thematisiert auch Aspekte, die aus seiner/ihrer Perspektive für ein zielführendes Lernen hilfreich sein könnten, wie etwa spezifische Lernstrategien oder Vorgehensweisen in Tandem-Gesprächen. Eine Lernberatung kann einzeln oder mit dem/der PartnerIn wahrgenommen werden. Zudem erhalten die Teilnehmenden regelmäßiges Feedback von ihren BeraterInnen in Form von Kommentaren auf ihre Portfolioeinträge.

⁹ Vgl. hierzu etwa. Böcker (2014: 177-183).

Eine weitere Form des Feedbacks wird anhand des Bewertungsrasters (vgl. Anhang) gegeben; auf einer Skala von eins („sehr gut“) bis fünf („mangelhaft“) markieren und kommentieren die LernberaterInnen jene Deskriptoren, die aus ihrer Sicht dem aktuellen Stand des Portfolios entsprechen. So erhalten die Teilnehmenden schon frühzeitig detaillierte Informationen darüber, wie die Darstellung ihrer Lernaktivitäten von den BeraterInnen eingeschätzt wird. Sie haben danach ausreichend Gelegenheit nachzufragen oder an spezifischen Aspekten zu arbeiten, bevor ihre Leistungen abschließend bewertet werden.

Der Zweite Workshop (Station 11) ist nach etwa sechs Wochen als Zwischenbilanz konzipiert. Die Studierenden verfassen eine etwas längere schriftliche Reflexion über den bisherigen Verlauf ihres Lernprojekts, gleichen ihre anfangs definierten Zielsetzungen mit dem aktuellen Lernstand ab, evaluieren die bisher erbrachten sprachlichen Aktivitäten und Leistungen und planen ihren Lernweg bis zum Modulabschluss. Überdies bietet sich die Gelegenheit, mit anderen Tandem-Lernenden Erfahrungen auszutauschen.

Im verbleibenden Zeitraum finden weitere Tandem-Treffen (Station 12 bis 16) und die letzte Lernberatung (Station 17) statt. Dienten die ersten Beratungstermine vor allem der Orientierung, Zielfindung und Planung, werden nun vor allem die Prüfungsleistungen thematisiert. Bevor das Portfolio eingereicht wird, ist eine abschließende Reflexion zu verfassen; Leitfragen und Formulierungshilfen stehen dafür zur Verfügung.

Mit der abschließenden Präsentation der Lernergebnisse ist schließlich Station 18 erreicht. Im letzten Portfolioeintrag stellen die Teilnehmenden ihre im Modul erworbenen Kompetenzen dar. Nach Kompetenzzielen gegliedert (sprachliche, digitale und interkulturelle Kompetenzen) verlinken Beispiele auf die jeweiligen Portfolioseiten und stellen diese in der Präsentation vor, meist vollständig in der Zielsprache oder ggf. mit zusätzlichen Erläuterungen auf Deutsch oder Englisch. Im Anschluss an den Vortrag hat das Publikum Gelegenheit, Fragen zu stellen.

Nachdem das Stationen-Konzept des Tandem-Moduls beschrieben wurde, werden jetzt Methoden und Verfahren vorgestellt, anhand derer Erkenntnisse über die wahrgenommene Wirkung der Support-Instrumente bei den Lernenden gewonnen werden sollten. Da der Fokus des Projekts und der Untersuchung auf dem kursunabhängigen Lernen liegt, wurden für die Studie Daten sowohl von Tandem-Paaren als auch von allein Lernenden erhoben und ausgewertet.

4 Die Pilotstudie: das Untersuchungsdesign

Für die Studie wurde ein mehrmethodischer Ansatz gewählt. Dazu wurden qualitative und quantitative Daten erhoben, um mittels Methoden- und Datentriangulation den Blick auf den Untersuchungsgegenstand perspektivisch zu erweitern. Ähnliche Mixed-Methods-Ansätze, an die sich das Design dieser Studie lose anlehnt, werden in der qualitativen Sozialforschung (vgl. Flick 2016: 386ff, Mayring 2015: 17), in der empirischen Forschung in den Fremdsprachen (Schramm 2014: 56) und in der Forschung zur Sprachlernberatung favorisiert (vgl. etwa Koch & Saunders 2014: 136). Zunächst sollte nach vier Monaten Projektlaufzeit eine erste Auswertung vorgenommen werden, um zu einem frühen Zeitpunkt bei entsprechendem Bedarf die Unterstützungsangebote adaptieren zu können. Um die Fragestellung trotz der geringen Anzahl von sechs ModulabsolventInnen und von sieben BeraterInnen gewinnbringend zu beleuchten, wurden folgende Datenquellen herangezogen:

- Portfolioeinträge der Teilnehmenden
- Aussagen der Teilnehmenden während der abschließenden Präsentationen
- Freitext-Kommentare in Fragebögen, die nach Modulabschluss ausgeteilt wurden
- Portfolioeinträge der Beratenden

Mit allen genannten Daten wurde eine Textsammlung erstellt, in der zuerst deduktiv nach Aussagen im Zusammenhang mit den Begriffen **Unterstützung, Nutzen bzw. nützlich und Hilfe** gesucht wurde. Die identifizierten Textstellen wurden markiert und zu einer verkürzten Textsammlung zusammengefasst.

Anschließend wurde das Material kodiert und vier thematischen Oberbegriffen zugeordnet, die in Kapitel 5 dargestellt werden. In Hinblick auf die Fragestellung sollte die Reduzierung des sprachlichen Materials in einem solchen iterativen Prozess erste Anhaltspunkte über die Wirkung der Unterstützungsangebote liefern (vgl. hierzu u.a. Demirkaya 2014: 217).

Mit Ende der Projektlaufzeit wurden auch geschlossene Items des Fragebogens ausgewertet. Zu diesem Zeitpunkt hatten 27 Lernende das Modul erfolgreich abgeschlossen. Hier sollten Bewertungen auf einer fünfstufigen Skala von „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft nicht zu“ und „weiß nicht“ vorgenommen werden. Der für die Lehr-Lern-Projekte der Förderlinie zur Verfügung stehende standardisierte Fragebogen wurde für die Evaluation der kursunabhängigen, selbstgesteuerten Aktivitäten gründlich überarbeitet. So wurde etwa das Item „Die DozentInnen haben das Lernen im Modul effizient gestaltet“ in „Das Lernen im Modul habe ich effizient gestaltet.“ umformuliert. Zu allen verfügbaren Support-Materialien (z.B. Checklisten und Laufzettel) und -angeboten (z.B. Workshops und Lernberatungen) wurden zusätzliche Fragen gestellt. Abgefragt wurden auch die Einschätzungen der verschiedenen Feedback-Formate: Feedback von den Tandem-PartnerInnen, Feedback im Portfolio selbst durch die Kommentare der BeraterInnen oder Feedback in der Lernberatung. Insbesondere das Portfolio mit allen Bestandteilen wie Selbsteinschätzung, Lernziele, Leitfragen für die Reflexionen und die wöchentlichen Einträge wurden im Detail hinsichtlich ihrer Wirksamkeit von den Lernenden beurteilt. Insgesamt enthielt der Fragebogen 65 geschlossene Items und elf Freitext-Optionen.

Für diese Untersuchung wurden 26 Fragebögen von 27 ModulabsolventInnen ausgewertet, davon liegen 84% aller abgegebenen Bewertungen im Positiv-Bereich (55% „trifft zu“ und 29% „trifft eher zu“). Im folgenden Kapitel wird eine differenzierte Betrachtung dieser Ergebnisse mit dem Fokus auf Unterstützung unternommen.

5 Die Pilotstudie: Ergebnisse

In der Pilotphase wurden die vier Themenbereiche **Struktur, Feedback, Portfolio und Reflexionen** für Supportangebote gebildet. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zum Ende der Projektlaufzeit untermauern diese Zuordnung in den Kategorien **Feedback, Portfolio** und **Reflexionen**, im Themenbereich **Struktur** hingegen liefern die geschlossenen Items der Befragung keine belegbaren Daten. Daher sollen nun die Ergebnisse in den drei verbleibenden Kategorien vorgestellt und mit ausgewählten Textbelegen¹⁰ veranschaulicht werden.

5.1 Feedback

In diesem Themenbereich wurden verschiedene Formate des Feedback-Gebens und Feedback-Empfangens zusammengefasst. Aufgrund der inhaltlichen Bedeutungsüberschneidungen sowie des Modus dieser Angebote wurde eine Entscheidung zugunsten eines Oberbegriffs getroffen: Die gemeinsame Charakteristik der verschiedenen Formate ist die persönliche, direkte Kommunikationssituation, in denen ein/e BeraterIn einem Lernenden, in Präsenz (Lernberatung) oder online (Portfolio-Kommentar), in einer Gruppen- oder Zweierkonstellation (Workshop, individuelle Lernberatung) aus einer Experten-Rolle heraus Rückmeldung zu einer Leistung gibt.

Feedback, das in einer Lernberatung empfangen wurde, erhielt die höchste Zustimmung aller Fragebogen-Items (24 Mal „trifft zu“ und zweimal „trifft eher zu“); dies deckt sich mit den zahlreichen Ergebnissen der Feedback-Forschung (vgl. Häcker & Seemann 2013: 82). Die folgenden Freitext-Antworten in den Fragebögen auf den Stimulus „Für mein Lernen war förderlich:“ illustrieren dies:

Die Lernberatungen würde ich genauso weiterführen¹¹. Sie bieten einen sehr individuellen Rahmen. (TNT1)
oder

¹⁰ Aus Gründen der Anonymität wird in diesem Abschnitt das generische Femininum gewählt, alle Originalschreibweisen wurden beibehalten.

¹¹ Alle Unterstreichungen in den Textbelegen sind Hervorhebungen der Verfasserin.

Effektivität von Unterstützungsangeboten beim Sprachenlernen im Tandem

Lernberatung (individuelle Unterstützung und Beratung) (TNA2)

Eine Teilnehmerin berichtet im Portfolio von einem Beratungsgespräch und wie sie sich dadurch in der Gestaltung ihres Lernprozesses bestätigt sieht:

This Wednesday, I will have a consultation meeting with my learning coach¹² in the language center. She gave me some advises how I can work with Mahara, where I can find more learning strategies and materials. But in general, she seems to be contented with my tandem work and Mahara reflections. (TNT1)

Aus der Perspektive einer Beraterin stellt sich ein wirksames Beratungsgespräch z.B. so dar:

Bei der Vorbereitung auf die zweite Lernberatung habe ich wieder alle von der Teilnehmerin geäußerte Ziele und meine Bemerkungen zu ihrem Portfolio notiert und diese in der Beratung besprochen. Ich habe auch einige Formulierungen bzw. Probleme der Teilnehmerin direkt als Zitat übernommen und in der Beratung der Reihe nach mit ihr diese durchgegangen und nach den möglichen Lösungen gefragt. Daraus ist ein produktives Gespräch entstanden. (LB23)

Anhand der weiteren Portfolioeinträge ihrer Gesprächspartnerin konnte die Beraterin überprüfen, dass sich ihr Eindruck über die produktiv verlaufende Lernberatung in effektiveren Lernaktivitäten der Teilnehmerin niederschlug.

Eine Reihe von Aussagen untermauern den hohen Stellenwert, der dem sprachbezogenem Feedback beigemessen wird, etwa in Bezug auf die Tandem-PartnerInnen (14 Mal „trifft zu“, zweimal „trifft eher zu“, n=16). Eine Teilnehmerin forderte ihre Tandem-Partnerin explizit zur schriftlichen Korrektur ihrer Texte auf, identifizierte mit ihr gemeinsam die Fehlerursachen, leitete Gegenmaßnahmen ein und bewertete dieses Vorgehen als hilfreich für ihr Lernen:

First of all, I want to correct the texts with [Tandem partner] which I have written in Mahara.” (TNT1). Weiter schreibt sie: „Then we corrected my texts on mahara. I noticed that I have to work on the

¹² Der besseren Lesbarkeit halber wurde eine einfache Form der Transkription gewählt.

tenses. Moreover, it would be great to replace some verbs (like "do") with more specific words. (TNT1)

Es hat sich auch gezeigt, dass Teilnehmende spezifischen sprachlichen Korrekturen eine sehr hohe Wirksamkeit für ihr eigenes zielorientiertes Lernen einräumen, wie beispielsweise folgende Aussage während einer Präsentation verdeutlicht:

(...) Korrektur bekommen und hab sie mir auch angeschaut und hab dann dadurch festgestellt – o.k., ich muss die Rechtschreibung, die Präpositionen mir anschauen, äh, die Angleichung im Französischen, wenn man Adjektive hat oder mit avoir und être wird anders angeglichen und ich hab dann darauf hin auch Übungen gemacht. [...] und das find ich eben sehr wichtig, dass auch trotzdem korrigiert wird. Also ohne das – wär ich so auf der Stelle getreten [...] es ist ja schwierig, bei sich selbst den Fortschritt zu sehen. (TNA3)

5.2 Portfolio

Schon in der Konzeptionsphase des Projekts war dem Portfolio eine zentrale Rolle zugedacht. Ausgehend vom generischen Portfoliokonzept von Murata et al. (2017)¹³ wurde eine digitale Portfoliovorlage entwickelt, die von den Teilnehmenden kopiert und dann kontinuierlich mit den eigenen Inhalten angefüllt wird. Dem Portfolio kamen dabei mehrere Funktionen zu: Es sollte als Lernbegleiter durch das Modul führen, als Sammel- und Dokumentationsmappe für die wöchentlichen Einträge dienen, Reflexions- und Planungsinstrument sein und schließlich als Prüfungsleistung in die Bewertung eingehen.

Die Portfoliovorlage bestand aus folgenden Elementen:

Seite 1: Meine Lernbiographie (bisher gelernte Sprachen, Sprachlernkontexte, Lernstile, Lernstrategien, Selbsteinschätzung, Lernschwierigkeiten, Erwartungen und Einstellungen)

¹³ Das generische Portfoliokonzept baut auf der langjährigen Erfahrung mit Portfolioarbeit am Sprachenzentrum der Universität Leipzig auf (vgl. Wanner 2011: 157ff, Wanner & Nesswetha 2015: 304ff)

Effektivität von Unterstützungsangeboten beim Sprachenlernen im Tandem

Seite 2: Meine Lernumgebung (Lernziele – Hauptziele, Teilziele und Risikoanalyse, wichtige Termine und Aufgaben, Lernmaterialien, wöchentliche Pläne)

Seite 3: Wöchentliche Einträge zu den Tandem-Treffen (Lerndokumentation einschließlich kurzer Reflexion über die Lernaktivitäten, Evaluation und Planung der kommenden Woche). Vorgegeben sind insgesamt zehn wöchentliche Einträge.

Seite 4: Reflexion Zwischenbilanz (nach fünf Wochen) und abschließende Reflexion

Seite 5: Darstellung der erreichten Kompetenzen (Übersicht über die Lernaktivitäten und -ergebnisse, Grundlage für die abschließende Präsentation)

Die Portfoliovorlage als Ganzes bewerteten 17 von 26 Teilnehmenden als sehr nützlich, sieben weitere als nützlich. Einzelbestandteile des Portfolios wurden hingegen sehr unterschiedlich bewertet. Für sehr nützlich befunden wurden die Themen **Lernschwierigkeiten** (19 „trifft zu“ und fünf „trifft eher zu“), *Lernstile und Lernstrategien* (18 „trifft zu“ und sechs „trifft eher zu“), **Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen** (18 „trifft zu“ und vier „trifft eher zu“), **Lernziele – Hauptziele, Teilziele und Risikoanalyse** (18 „trifft zu“ und sieben „trifft eher zu“), **Erwartungen und Einstellungen** (17 „trifft zu“ und sieben „trifft eher zu“) sowie **Sprachlernkontexte** (16 „trifft zu“ und drei „trifft eher zu“).

Die zentrale Rolle des Portfolios als Unterstützungsangebot unterstreichen Aussagen der Teilnehmenden, z.B. in folgenden freien Kommentare aus den Fragebögen:

Die Portfolio-Vorlage ist meiner Meinung nach hervorragend; man hat ein Grundgerüst an das man sich halten kann und das die zu bearbeitenden Bereiche klar darstellt. (TNA1)

Portfolio – die wöchentlichen Einträge haben mir sehr geholfen. (TNT4)

oder

[...] das Erstellen des Portfolios, durch das ich gezwungen war, mein Vorgehen und meinen Fortschritt zu reflektieren und angemessen und korrekt auszudrücken (wenn auch unter großem Zeitaufwand) (TNT9).

Ähnliches äußert eine Teilnehmerin nach der Präsentation:

(...) also deshalb ist das Portfolio ja eigentlich nicht schlecht. [An eine weitere Teilnehmern gewandt] Wie du ja vorhin auch gesagt hast. Man sieht danach, was man gemacht hat und äh, hilft auf jeden Fall, ja, für die Motivation. (TNA3)

Die hier beschriebene Supportfunktion des Portfolios zeigt sich nicht nur in der offensichtlichen Funktion der Sammlung von Lerndokumenten, sondern auch in den Reflexionstexten. Erst beide Textsorten zusammen machen das Lernen sichtbar (vgl. auch Penny-Light et al. 2012: 7ff).

5.3 Reflexionen

Die wahrgenommene Nützlichkeit der Reflexionen wurde im Fragebogen als ein Bestandteil des Portfolios abgefragt und von 15 Mal mit „trifft zu“ und neunmal mit „trifft eher zu“ positiv bewertet (n=26). Tendenziell fiel es allen Studierenden zunächst schwer, schriftliche Reflexionen zu verfassen, zumal sie damit in ihrem bisherigen Studienverlauf nicht konfrontiert waren, unabhängig davon, ob sie Bildungsinländer waren oder einen internationalen Hintergrund hatten. Im Textkorpus finden sich zahlreiche Belege, dass erfolgreiche ModulabsolventInnen gelernt hatten, zielorientierte, kontextadäquate schriftliche Reflexionen zu verfassen. Bestätigt wird dies von einer Äußerung nach der abschließenden Präsentationen:

Aber es war hilfreich, auf jeden Fall, für mich zu sehen, was ich noch verbessern kann. Und ich hab auch noch nie reflektiert über meinen Lernprozess. Das muss ich sagen, das war was ganz Neues für mich. (TNA4)

Ähnlich formulieren es andere Teilnehmende in den Freitext-Antworten der Fragebögen:

Auch wenn man die wöchentlichen Reflexionen anfangs als zu zeitraubend empfindet, erkennt man zunehmend deren Nutzen. Ich war so in der Lage für mich förderliche Methoden herauszufiltern. (TNA1)

Das Modul war sehr gewinnbringend. Ich habe meine Fähigkeiten im Bereich des strukturellen Arbeitens und des selbstverantwortlichen Lernens verbessert. Ich habe vor allem gelernt mir selber Ziele zu setzen und im Anschluss den Erfolg selber zu evaluieren und zu reflektieren. (TNT1)

Damit decken sich die hier vorgestellten Ergebnisse mit denen von Ballweg (2015: 343) und Murata Arend et. al (2017: 18), welche besagen, dass nur als sinnvoll erkanntes Reflektieren von Lernenden als wirksam empfunden wird.

5.4 Struktur

Im Fragebogen wird der Begriff **Struktur** explizit genannt nur in einem Item („Bewerten Sie Ihren Kompetenzzuwachs einzeln: Strukturiertes Arbeiten“); es stimmten 12 Teilnehmende für „trifft zu“, acht mit „trifft eher zu“, „drei mit „trifft eher nicht zu“ und eine mit „trifft nicht zu“, folglich bewertet eine solide Mehrheit der Teilnehmenden ihre Selbstkompetenz in Bezug auf strukturiertes Arbeiten bei Modulabschluss als sehr gut oder gut. Die Selbsteinschätzung erlaubt jedoch keine Rückschlüsse auf Struktur-Angebote von außen, etwa die Checklisten, Laufzettel, Wochenpläne oder das Stationen-Konzept.

Nur eine nicht elizitierte Aussage zum Stichwort **Struktur als Angebot** findet sich in den freien Kommentaren auf die Frage „Was hat Ihnen besonders gut am Modul gefallen?“:

Die ganze organisatorische Sachen. Alles ist leicht nachvollziehbar und strukturiert. (TNT6).

Eine weitere Frage „Was aus dem Modul scheint Ihnen für Ihr weiteres Studium hilfreich?“ wird mit „Strukturiertes Arbeiten“ (Mehrfachnennung) sowie „Zeitmanagement“ beantwortet; auch diese Aussagen sind eher dem eigenen Kompetenzzuwachs als dem bereitgestellten Angebot zuzuordnen. Der nachstehende Portfolioeintrag einer Teilnehmerin ist dafür beispielhaft: Zunächst identifiziert sie das Fehlen eines festen Stundenplans und plant daraufhin, einen solchen zu erstellen:

The last aspect I want to mention is about time management. I did not have a fixed schedule that shows me what to do on a certain day. I decided more or less impulsively. As a second improvement I will try to develop a weekly work plan. (TNA1).

In einem späteren Eintrag reflektiert sie über die Vorteile, welche das Anlegen eines (digitalen) Wochenplans, der allen Teilnehmenden zur Verfügung gestellt wurde, mit sich bringt und verweist auf den Anstieg ihrer Motivation. Auch einen gewissen Zeitdruck, den sie sich damit aufbaut, bewertet sie positiv.

I intended to structure my working process in a better way by using weekly schedules. Indeed, I did so and in my opinion it was a very good decision because my motivation is influenced remarkably. When crossing off the exercises from my to-do list I feel to succeed. I did not regarded working plans as necessary issues but now I am glad that this concept seems to work. (...) I believe it is better to have a digital version of my schedule and since I promised to upload it there is a slight pressure to have such a plan at all. (TNA1)

Selbst wenn im Eintrag die Begriffe „working plans“ und „weekly schedules“ genannt werden, geht daraus nicht eindeutig hervor, dass es sich um die zur Verfügung stehenden Wochenpläne aus der Reihe von Unterstützungsmaterialien handelt. Eher schon weist eine Äußerung nach einer abschließenden Präsentation darauf hin, als auf die Frage „Würden Sie bei einer erneuten Belegung des Moduls etwas anders machen?“ das Stichwort **Struktur** mit dem konkreten Verweis auf die Erstellung eines Wochenarbeitsplans beantwortet wird:

O.k. what would I do. (...) But perhaps I would work with this time schedule from the beginning on, and I would more – structure the Tandem work, from the beginning (...) (TNT1).

Die Aussagen der Teilnehmenden für den Themenbereich **Struktur** weisen also einerseits darauf hin, dass es sich um einen bedeutsamen Aspekt beim selbstgesteuerten Sprachenlernen handelt und sie ihren eigenen Kompetenzzuwachs darin als motivierend erfahren. Andererseits scheinen die Support-Angebote nicht genügend wahrgenommen oder nicht zielführend genutzt zu werden. Im letzten Kapitel wird daher nach der

Zusammenfassung der bisherigen Untersuchungsergebnisse darauf eingegangen, wie sich der Themenbereich **Struktur** zu den anderen Support-Bereichen verhält und welche Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung unterstützender Maßnahmen gezogen werden können.

6 Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des Supports

Um Aussagen über die Unterstützungsangebote im Projekt *Autonomes | Fremdsprachenlernen | im Tandem* für curricular verankertes, selbstgesteuertes Sprachenlernen treffen zu können, wurde ein Textkorpus aus Portfolioeinträgen, freien Kommentaren in Fragebögen und Aussagen während der abschließenden Präsentationen von 26 erfolgreichen Lernenden sowie den Portfolioeinträgen von drei LernberaterInnen erstellt und in loser Anlehnung an qualitative Methoden interpretiert. Die anfänglich identifizierten Oberbegriffe im Bereich Support – **Struktur, Feedback, Portfolio** und **Reflexionen** – konnten nach Auswertung der Fragebögen bestätigt werden. Die quantitativen Ergebnisse der Fragebögen lassen hingegen keine Rückschlüsse auf die Kategorie **Struktur** zu, da hier kein standardisiertes Item im Fragebogen enthalten war.

Beachtenswert sind die unterschiedlichen Modalitäten der Support-Angebote, die von den Lernenden positiv bewertet wurden:

Das Portfolio bietet eine vorstrukturierte, aus einzelnen Elementen bestehende und im vorliegenden Fall **digitale Lernumgebung**. Die Lernenden füllen individuell ihr Portfolio mit Inhalten an.

Bei den Reflexionen hingegen handelt es sich um **metakognitive, schriftsprachliche Handlungen** der Studierenden in Form einer vorgegebenen **Textsorte**.

Feedback wiederum manifestiert sich in den konkreten Äußerungen eines/einer LernberaterIn oder des/der Tandem-PartnerIn; der Support wirkt durch die **sprachliche Handlung des Feedback-Gebens**

durch eine/n BeraterIn, des Feedback-Empfangens und ggf. eines sich daraus entwickelnden **Feedback-Gesprächs**¹⁴.

Daraus ist ersichtlich, dass Lernende eine Kombination von Rahmenstruktur (Portfolio), angeleitetem eigenen Handeln (Reflexionen) und Feedback von LernberaterInnen (oder Tandem-PartnerInnen) in Bezug auf die Lernprozesse und Lernprodukte, welche im Portfolio und den Reflexionen transparent werden, für hilfreich halten. Eine solche sachlogisch bedingte Schnittmenge aus den Unterstützungsangeboten und -aktivitäten stellt wiederum für die Lernenden Sinnzusammenhänge her, wenngleich sich diese oftmals erst im Laufe des Lernprozesses erschließen. Die hohe Akzeptanz etwa, die in diesem Projekt dem Portfolio von Beginn an entgegengebracht wird, lässt sich mit Sicherheit über den wahrgenommenen Nutzen und die Einbindung als Prüfungsleistung begründen. Eine geringere Akzeptanz für Portfolioanwendungen hat etwa Ballweg (2015: 343) in ihrer Untersuchung dann nachgewiesen, wenn dies gerade mit der wahrgenommenen fehlenden Sinnhaftigkeit einherging.

Aus zeitlicher Perspektive gesehen wurden Support-Maßnahmen für die Oberbegriffe **Feedback und Portfolio** von Beginn an als hilfreich (wenngleich für das Portfolio einhergehend mit erhöhtem Arbeitsaufwand) empfunden, das **Reflektieren** hingegen i.d.R. erst zu einem späteren Zeitpunkt. Da die metakognitive Aktivität des Reflektierens über den Schreibprozess und als Text-Produkt im e-Portfolio sichtbar wird, fließt die Wahrnehmung „ist nützlich für mein Lernen“ mit ein in die Gesamtwertung des Portfolios als effektives Unterstützungsinstrument.

In Hinblick auf die Fragestellung der Studie, welche der verschiedenen Unterstützungsangebote als effektiv bewertet wurden, liegen damit Ergebnisse vor, die in die konkrete Weiterentwicklung der Instrumente einfließen. Darunter fällt etwa eine neue, adaptierte Version der Portfolio-Vorlage; Bestandteile, die als weniger nützlich bewertet wurden, sind nicht mehr oder in reduzierter Form enthalten; auf bisher zusätzlich ausgegebenes

¹⁴ Einschließlich der schriftlichen Kommunikation per Email oder mittels Kommentar-Funktion im Portfolio.

Material wie Checklisten und Laufzettel wird verzichtet. Neue Elemente sind direkt im Portfolio integriert, wie etwa ein standardmäßiger Hinweis am Ende jeder Portfoliosseite, an dieser Stelle eventuell auftauchende Fragen an die LernberaterInnen und Tandem-PartnerInnen zu notieren sowie Vereinbarungen, die in der Lernberatung getroffen wurden, zu dokumentieren. Damit wird der vierte ermittelte Themenbereich **Struktur** aufgegriffen, den die Interpretation der Textdaten nahelegt. In einer weiteren Untersuchung könnte dann etwa unter dem Fokus **Struktur** als Dachkategorie die Effektivität der adaptierten Support-Angebote ausgewertet werden.

Literaturverzeichnis

Ballweg, Sandra (2015). *Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht*. Tübingen: Narr.

Böcker, Jessica (2014). Die Qualitative Inhaltsanalyse zur Beschreibung von Reflexionsprozessen in Sprachlerncoaching und Sprachlernberatung. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 177-192.

Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.) (³2010). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Unv. Nachdruck der 1. Auflage (2001). Tübingen: Stauffenburg.

Brammerts, Helmut (2010). Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Unv. Nachdruck der 1. Auflage (2001). Tübingen: Stauffenburg, 9-16.

Buschmann-Göbels, Astrid; Bornickel, Marie-Christin & Nijnikova, Marina (2015). Meet the Needs – Lernberatung und tutorielle Lernbegleitung heterogener Lerngruppen zwischen individuellen Bedürfnissen und fachlichen Anforderungen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20/1. [Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/197/190>, 28.03.2018]

Claußen, Tina & Peuschel, Kristina (2006). Zur Wirksamkeit von individuellen Sprachlernberatungen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/2. [Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/376/364>, 28.03.2018].

Demirkaya, Sevilen (2014). Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç; Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 213-227.

Dönhoff, Ilka (2015). Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem mit Begleitung. Die Entwicklung des Tandem-Angebots am Zentrum für Sprachlehre (Universität Paderborn). In: Hettiger, Andreas (Hrsg.): *Vorsprung durch Sprachen. Fremdsprachenausbildung an den Hochschulen. Dokumentation der 28. Arbeitstagung 2014 an der Technischen Universität Braunschweig*. (Doku 14) Bochum: AKS-Verlag, 211-224.

Flick, Uwe (⁷2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Häcker, Thomas & Seemann, Jan (2013). Von analogen Portfolios für die Entwicklung von digitalen E-Portfolios lernen. In: Damian Miller & Benno Volk (Hrsg.): *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Arbeitswelt*. Münster: Waxman. [Online: <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=2818Volltext.pdf&typ=zusatztext>, 22.03.2018], 73-90.

HRK (2017). Zur Internationalisierung der Curricula. Empfehlung der 22. Mitgliederversammlung der HRK am 9. Mai 2017 in Bielefeld. [Online: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Internationalisierung_Curricula_Empfehlung_09.05.2017.pdf, 22.03.2018]

Koch, Lennart & Saunders, Constanze (2014). Theoretische Grundlagen und empirische Methoden in der Erforschung von Sprachlernberatung. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 131-149.

Lehker, Christoph (2017). Sprachlernberatung DaF. Ein institutionell verankertes Konzept. In: Böcker, Jessica; Saunders, Constanze; Koch, Lennart & Langner, Michael (Hrsg.): *Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen. Beiträge zu einer Arbeitstagung (Hannover 2015)*. [Online: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12596/>, 27.03.2018], 89-104.

Lewis, Tim (2010). Integration autonomen Lernens in das Curriculum: Das Tandem-Modell an der Universität Sheffield. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.) (³2010), 123-130.

Mayring, Philipp (¹²2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.

Mehlhorn, Grit (unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter, Karin Kleppin) (²2009). *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil I: Handreichungen für Kursleiter zum Studierstrategien-Kurs. Teil II: Individuelle Lernberatung - Ein Leitfaden für die Beratungspraxis*. Unv. Nachdruck der 1. Auflage (2005). München: Iudicium.

Mehlhorn, Grit & Kleppin, Karin (2006). *Sprachlernberatung. Einführung in den Themenschwerpunkt*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 11/2. [Online:

<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/365/354>, 28.03.2018].

Murata Arend, Katia; Julich, Nina; Bärenfänger, Olaf & Busch-Lauer, Ines-Andrea (2017). *Ein generisches Konzept für den unterrichtsbegleitenden E-Portfolio-Einsatz an der Hochschule*. In: e-teaching.org [Online: https://www.e-teaching.org/etresources/pdf/erfahrungsbericht_2017_murata-arend-et-al_ein-generisches-konzept-fuer-den-unterrichtsbegleitenden-e-Portfolio-einsatz-an-der-hochschule.pdf, 28.03.2018].

Penny-Light, Tracy; Chen, Helen L. & Ittelson, John C. (2012). *Documenting learning with E-Portfolios: a guide for college instructors*. San Francisco: Jossey-Bass.

Saunders, Constanze (2014). *Online-Sprachlernberatung im universitären Kontext: Szenarien auf dem Prüfstand. Eine fallbasierte Longitudinalstudie im Rahmen von Aktionsforschung*. Dissertation. Universität Leipzig. [Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-165292>, 21.10.2017]

Schmelter, Lars (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.

Schmenk, Barbara (2016). Lernerautonomie und selbst gesteuertes Sprachenlernen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke, 367-372.

Schramm, Karen (2016). Empirische Forschung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 49-58.

Tassinari, Maria Giovanna (2010): *Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt a.M et.al.: Peter Lang.

Wanner, Irmgard (2011). Online-Portfolios zur Unterstützung selbstgesteuerter Lernphasen. In: Arntz, Reiner; Krings, Hans & Kühn, Bärbel (Hrsg.): *Autonomie und Motivation. Erträge des 2. Bremer Symposions zum autonomen Fremdsprachenlernen*. Bochum: AKS-Verlag, 173-182.

Wanner, Irmgard & Nesswetha, Julia (2015). Mit Mahara nach Pardubice und Leipzig. Warum e-Portfolios auch bei Studienreisen mit in den Koffer müssen und wie sie zur Internationalisierung beitragen. In: Hettiger, Andreas (Hrsg.) *Vorsprung durch Sprachen. Fremdsprachenausbildung an den Hochschulen. Dokumentation der 28. Arbeitstagung 2014 an der Technischen Universität Braunschweig*. (Doku 14) Bochum: AKS-Verlag, 301-317.

Anhang 1 Bewertungskriterien für die Prüfungsleistung Projektarbeit – Tandem

Bewertungskriterien für die Prüfungsleistung Projektarbeit - Tandem

Name, Vorname: _____		Matrikelnummer: _____		Datum: _____		Prüfer/innen: _____	
1. Version 10 Punkte	sehr gut	gut	befriedigend		ausreichend	mangelhaft	
	entspricht voll den Vorgaben*	entspricht weitgehend den Vorgaben	7	6	5	entspricht nicht den Vorgaben	
Erweiterung der Sprachkompetenz 20 Punkte	20 Lernfortschritte (= erweiterte Handlungsfähigkeit) in der vereinbarten Fremdsprache, Niveaustufe und Ausrichtung vollständig nachvollziehbar dargestellt; sprachlich-kommunikative Angemessenheit vollständig den Textfunktionen Dokumentation und Reflexion entsprechend und überwiegend kohärent und strukturiert formuliert.	17 Lernfortschritte (= erweiterte Handlungsfähigkeit) in der vereinbarten Fremdsprache, Niveaustufe und Ausrichtung weitgehend nachvollziehbar dargestellt; sprachlich-kommunikative Angemessenheit weitgehend den Textfunktionen Dokumentation und Reflexion entsprechend und teilweise kohärent und strukturiert formuliert.	14 Lernfortschritte (= erweiterte Handlungsfähigkeit) in der vereinbarten Fremdsprache, Niveaustufe und Ausrichtung teilweise nachvollziehbar dargestellt; sprachlich-kommunikative Angemessenheit teilweise den Textfunktionen Dokumentation und Reflexion entsprechend und teilweise kohärent und strukturiert formuliert.	12 Lernfortschritte (= erweiterte Handlungsfähigkeit) in der vereinbarten Fremdsprache, Niveaustufe und Ausrichtung teilweise nachvollziehbar dargestellt; sprachlich-kommunikative Angemessenheit teilweise den Textfunktionen Dokumentation und Reflexion noch entsprechend und manchmal kohärent und strukturiert formuliert.	10 Lernfortschritte (= erweiterte Handlungsfähigkeit) in der vereinbarten Fremdsprache, Niveaustufe und Ausrichtung noch nachvollziehbar dargestellt; sprachlich-kommunikative Angemessenheit den Textfunktionen Dokumentation und Reflexion noch entsprechend und manchmal kohärent und strukturiert formuliert.	9-0 Lernfortschritte (= erweiterte Handlungsfähigkeit) in der vereinbarten Fremdsprache, Niveaustufe und Ausrichtung nicht oder kaum nachvollziehbar dargestellt; sprachlich-kommunikative Angemessenheit nicht oder kaum den Textfunktionen Dokumentation und Reflexion entsprechend und nicht/kaum kohärent und strukturiert formuliert.	
	Dokumentation 20 Punkte	20 entspricht voll den Vorgaben*. Layout sehr übersichtlich und ansprechend gestaltet; vollständige und einheitliche Quellenangaben; unüberprüfliche Bestimmungen wurden stets eingehalten; schlüssige Einbindung der Nachweise bei den wöchentlichen Einträgen; Themenbezug eindeutig erkennbar; sprachlich-interkulturelle Lehr-Lernprozesse stets kontinuierlich und nachvollziehbar dokumentiert.	17 entspricht den Vorgaben. Layout übersichtlich und ansprechend gestaltet; überwiegend vollständige und einheitliche Quellenangaben; unüberprüfliche Bestimmungen wurden meist eingehalten; meist schlüssige Einbindung der Nachweise bei den wöchentlichen Einträgen; Themenbezug meist erkennbar; sprachlich-interkulturelle Lehr-Lernprozesse kontinuierlich und nachvollziehbar dokumentiert.	14 entspricht teilweise den Vorgaben. Layout meist übersichtlich, ggf. weniger sorgfältig gestaltet; immer vollständige und einheitliche Quellenangaben; unüberprüfliche Bestimmungen wurden nur teilweise eingehalten; teilweise schlüssige Einbindung der Nachweise bei den wöchentlichen Einträgen; Themenbezug erkennbar; sprachlich-interkulturelle Lehr-Lernprozesse nicht regelmäßig und nur manchmal nachvollziehbar dokumentiert.	12 entspricht teilweise den Vorgaben. Layout meist übersichtlich, ggf. weniger sorgfältig gestaltet; immer vollständige und einheitliche Quellenangaben; unüberprüfliche Bestimmungen wurden nur teilweise eingehalten; teilweise schlüssige Einbindung der Nachweise bei den wöchentlichen Einträgen; Themenbezug erkennbar; sprachlich-interkulturelle Lehr-Lernprozesse nicht regelmäßig und nur manchmal nachvollziehbar dokumentiert.	10 entspricht noch den Vorgaben. Layout wenig übersichtlich und nicht sorgfältig gestaltet; mehrere fehlerhafte und uneinheitliche Quellenangaben; unüberprüfliche Bestimmungen wurden nur teilweise eingehalten; wenig schlüssige Einbindung der Nachweise bei den wöchentlichen Einträgen; Themenbezug noch erkennbar; sprachlich-interkulturelle Lehr-Lernprozesse uneinheitlich und wenig nachvollziehbar dokumentiert.	9-0 nicht oder kaum den Vorgaben entsprechend; Layout unübersichtlich Quellenangaben fehlerhaft oder nicht vorhanden; unüberprüfliche Bestimmungen wurden nicht eingehalten; keine schlüssigen Einbindungen von Nachweisen bei den wöchentlichen Einträgen; Themenbezug kaum oder nicht erkennbar; sprachlich-interkulturelle Lehr-Lernprozesse kaum oder nicht nachvollziehbar dokumentiert.
Reflexionen, Umgang mit Feedback Inhalt 25 Punkte	25 Reflexionen** gehen auf alle vorgegebenen Punkte ein; durchgängige Bezugnahme auf die verwendeten Lehr-Lernstrategien im Tandem; zielführende Umsetzung des Feedbacks des Tandem-Partners und der Lernberatung; eigenständige Reflexion konkreter eigener Erfahrungen mit selbstgesteuerten, kooperativen, interkulturellen Lehr-Lernprozessen; schlüssige Bewertung erzielter Lernergebnisse und daraus folgender Handlungsvorschläge für zukünftige Situationen.	22 Reflexionen gehen auf fast alle vorgegebenen Punkte ein; meist durchgängige Bezugnahme auf die verwendeten Lehr-Lernstrategien im Tandem; meist zielführende Umsetzung des Feedbacks des Tandem-Partners und der Lernberatung; eigenständige Reflexion konkreter eigener Erfahrungen mit selbstgesteuerten, kooperativen, interkulturellen Lehr-Lernprozessen; meist schlüssige Bewertung erzielter Lernergebnisse und daraus folgender Handlungsvorschläge für zukünftige Situationen.	19 Reflexionen gehen teilweise auf die vorgegebenen Punkte ein; teilweise Bezugnahme auf die verwendeten Lehr-Lernstrategien im Tandem; manchmal zielführende Umsetzung des Feedbacks des Tandem-Partners und der Lernberatung; teilweise eigenständige Reflexion konkreter eigener Erfahrungen mit selbstgesteuerten, kooperativen, interkulturellen Lehr-Lernprozessen; manchmal schlüssige Bewertung erzielter Lernergebnisse und daraus folgender Handlungsvorschläge für zukünftige Situationen.	17 Reflexionen gehen teilweise auf die vorgegebenen Punkte ein; teilweise Bezugnahme auf die verwendeten Lehr-Lernstrategien im Tandem; manchmal zielführende Umsetzung des Feedbacks des Tandem-Partners und der Lernberatung; teilweise eigenständige Reflexion konkreter eigener Erfahrungen mit selbstgesteuerten, kooperativen, interkulturellen Lehr-Lernprozessen; manchmal schlüssige Bewertung erzielter Lernergebnisse und daraus folgender Handlungsvorschläge für zukünftige Situationen.	14 Reflexionen gehen noch auf die vorgegebenen Punkte ein; wenig Bezugnahme auf die verwendeten Lehr-Lernstrategien im Tandem; manchmal zielführende Umsetzung des Feedbacks des Tandem-Partners und der Lernberatung; teilweise eigenständige Reflexion konkreter eigener Erfahrungen mit selbstgesteuerten, kooperativen, interkulturellen Lehr-Lernprozessen; manchmal schlüssige Bewertung erzielter Lernergebnisse und daraus folgender Handlungsvorschläge für zukünftige Situationen.	13-0 Reflexionen gehen kaum oder nicht auf die vorgegebenen Punkte ein; kaum oder keine Bezugnahme auf die verwendeten Lehr-Lernstrategien im Tandem; fehlende Umsetzung des Feedbacks des Tandem-Partners und der Lernberatung; mangelnde Reflexion konkreter eigener Erfahrungen mit selbstgesteuerten, kooperativen, interkulturellen Lehr-Lernprozessen; keine oder unzureichende Bewertung erzielter Lernergebnisse und daraus folgender Handlungsvorschläge für zukünftige Situationen.	
	Präsentation 25 Punkte	25 Vortrag klar strukturiert, zielgruppenadäquat vorgegeben; zielgerichtete Auswahl der Inhalte; sinnvolle Einbindung visueller oder anderer Materialien mit Bezug auf das Thema; vollständige adäquate Interaktion mit dem Publikum.	22 Vortrag gut strukturiert und überwiegend zielgruppenadäquat vorgegeben; zielgerichtete Anforderungen erfüllt; gute Auswahl der Inhalte; Einbindung visueller oder anderer Materialien mit Bezug auf das Thema; adäquate Interaktion mit dem Publikum.	19 Vortrag teilweise strukturiert und teilweise zielgruppenadäquat vorgegeben; zielgerichtete Anforderungen teilweise erfüllt; zufriedenstellende Auswahl der Inhalte; Einbindung visueller oder anderer Materialien mit Bezug auf das Thema; teilweise adäquate Interaktion mit dem Publikum.	17 Vortrag teilweise strukturiert und teilweise zielgruppenadäquat vorgegeben; zielgerichtete Anforderungen teilweise erfüllt; zufriedenstellende Auswahl der Inhalte; Einbindung visueller oder anderer Materialien mit Bezug auf das Thema; teilweise adäquate Interaktion mit dem Publikum.	14 Vortrag wenig strukturiert; wenig zielgruppenadäquat vorgegeben; zielgerichtete Anforderungen nicht erfüllt; Auswahl der Inhalte; Einbindung visueller oder anderer Materialien mit Bezug auf das Thema noch ausreichend; Interaktion mit dem Publikum noch adäquat.	13-0 Vortrag kaum oder nicht strukturiert; kaum verständlich; zielgerichtete Anforderungen nicht erfüllt; Auswahl der Inhalte; Einbindung visueller oder anderer Materialien mit Bezug auf das Thema nicht angemessen; Interaktion mit dem Publikum inadäquat.
Gesamtpunktzahl	100-96 sehr erfolgreiche Umsetzung aller vorgegebenen Punkte; übersichtliche, ansprechende Darstellung; zeigt klare Fähigkeit zu eigenständiger Analyse und zum kritischen Nachdenken über die Modul Inhalte; kann sehr konstruktive Schlussfolgerungen für das eigene Weiterlernen präzise formulieren.	91-87 erfolgreiche Umsetzung aller vorgegebenen Punkte; übersichtliche, ansprechende Darstellung; zeigt Fähigkeit zu eigenständiger Analyse und zum kritischen Nachdenken über die Modul Inhalte; kann konstruktive Schlussfolgerungen für das eigene Weiterlernen formulieren.	76-72 teilweise erfolgreiche Umsetzung der vorgegebenen Punkte; Darstellung meist übersichtlich; zeigt teilweise Fähigkeit zu eigenständiger Analyse und zum kritischen Nachdenken über die Modul Inhalte; kann konstruktive Schlussfolgerungen für das eigene Weiterlernen formulieren.	66-62 teilweise erfolgreiche Umsetzung der vorgegebenen Punkte; Darstellung meist übersichtlich; zeigt teilweise Fähigkeit zu eigenständiger Analyse und zum kritischen Nachdenken über die Modul Inhalte; kann einige konstruktive Schlussfolgerungen für das eigene Weiterlernen formulieren.	53-51 ausreichend vorhandene Umsetzung der vorgegebenen Punkte; Darstellung wenig übersichtlich; zeigt noch Fähigkeit zu eigenständiger Analyse und zum kritischen Nachdenken über die Modul Inhalte; kann einige Schlussfolgerungen für das eigene Weiterlernen formulieren.	50-0 vorgegebene Punkte nicht umgesetzt; Darstellung unübersichtlich; zeigt kaum oder keine Fähigkeit zu eigenständiger Analyse und zum kritischen Nachdenken über die Modul Inhalte; kann keine Schlussfolgerungen für das eigene Weiterlernen formulieren.	
Note	1.0	1.7	2.0	2.3	2.7	3.0	3.3
	1.0	1.7	2.0	2.3	2.7	3.0	3.3

Das Bewertungsgaster in der vorliegenden Form wurde erstellt von Mohamed Abbas, Fabiana de Lima, Ana Merchán Ponce, Dina Sorour, Irmgard Wanner und Katharina Weis im Rahmen des Projekts „Autonomes | Fremdsprachenlernen | im Tandem“, gefördert von der LaborUniversity / SU und dem BMBF

* alle in der Portfoliovorlage vorgegebenen Einträge
** vgl. Leitfragen und Formulierungshilfen

Resümee

Das Sprachenlernen im Tandem wird ermöglicht, begleitet und erforscht! Diese Bilanz der Greifswalder Tagung ist keineswegs trivial; sie spiegelt die jahrelange ambitionierte Entwicklungsarbeit aller Akteure im Handlungsfeld „Tandem“. Tandemlernen wird im tertiären Bildungsbereich inzwischen nahezu flächendeckend angeboten, in vielfältiger Weise unterstützt (z.B. durch Lernbegleitung wie Beratung und Coaching, mit dem Angebot thematischer Workshops, durch die Bereitstellung von Lernmaterialien auf ePlattformen) und zunehmend in bestehenden Curricula verankert – vielerorts auch mit Möglichkeiten des Erwerbs von Leistungspunkten. Auffallend ist dabei die erweiterte Zielgruppe (z.B. Lernende mit Migrations- und Fluchthintergrund) und die Übertragung des Tandemlernens auf neue Kontexte (z.B. auf die Lehrerbildung, internationale Schreibpartnerschaften). Auch die Bemühungen um Qualitätssicherung, wie z.B. die Einbindung von Evaluationsergebnissen in Entwicklungsprozesse, Möglichkeiten der Aus- und Fortbildung für Lernbegleitende und die Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen affiner Wissenschaftsdisziplinen können inzwischen – wie die Tagung gezeigt hat – als konsolidiert gelten.

In der gemeinsamen Arbeit auf der Tagung haben sich aber auch neue Fragestellungen herauskristallisiert. Nachfolgend greifen wir zusammenfassend die wichtigsten Bereiche auf und versuchen dort, wo Konsens möglich war, thesenartig Positionen zu benennen.

Nutzung des Tandembegriffs und Tandem-Kernprinzipien: Mit den neuen Ausprägungen des Sprachtandems geht in vielen Fällen eine gewisse Neuinterpretation, wenn nicht gar Aufweichung der Tandemprinzipien und des Konzepts einher, die eine neuerliche Verständigung zu Kernmerkmalen des Tandemlernens erfordert. So verliert sich in der Praxis gelegentlich die Trennschärfe zwischen dem klassischen Tandemlernen und dem *Peer-to-Peer-Learning* – einer zwar ebenso kooperativen, jedoch hinsichtlich des Autonomieprinzips (im Sinne der Übernahme von Eigenverantwortung für das Lernen) deutlich abweichenden Lernform. Weiterhin ließe sich

hinterfragen, ob im Tandem ausschließlich Muttersprachler miteinander arbeiten oder auch eine Konstellation mit einem *proficient speaker* der L2 denkbar ist – unter welchen Bedingungen und hinsichtlich welcher sprachlichen Lernziele kann Tandemarbeit mit fortgeschrittenen L2-Sprechern gelingen? Welche Konsequenzen hätte dies für die Forderung nach Authentizität des sprachlichen Modells, welche für den angestrebten Erwerb der interkulturellen Kompetenz? Ist angesichts des weiter oben benannten erweiterten Adressatenkreises nicht auch der bislang strikte Ausschluss einer dritten Sprache (in der Regel Englisch) zu überdenken? Das Ausweichen auf eine solche insbesondere von Lernenden mit geringen Zielsprachenkenntnissen ist in bestimmten Situationen – z.B. beim Vereinbaren des gemeinsamen Vorgehens, etwa beim gegenseitigen Korrigieren oder bei der Semantisierung – nicht nur längst gängige Praxis, sondern vor allem auch sinnvoll. Fraglich ist zudem, inwiefern das Kernprinzip der Autonomie als grundlegendes Tandemprinzip angesichts der zunehmenden Verschlagwortung des Begriffs Autonomie noch legitim oder zumindest ausreichend ist oder ob andere etablierte Ansätze, wie z.B. die Konzeptualisierung von Sprachlernbewusstheit (*language learning awareness*), als Ergänzung dazu diskutiert werden können.

Leistungsmessung und -bewertung: Für die curriculare Einbindung des Tandemlernens z.B. in Studiengänge und die Anrechenbarkeit als Studienleistung sind tragfähige Modelle der Bewertung notwendig. Insbesondere ist zu definieren, welche im Tandem erworbenen Kompetenzen mit welcher Gewichtung in die Leistungsbeurteilung einfließen und wie diese messbar gemacht werden können. Gegenwärtig fehlen hierfür weitestgehend belastbare Beurteilungskriterien, was für die Tandem-*community* eine tendenziell dringende Herausforderung darstellt.

Institutionelle Rahmenbedingungen: In der aktuellen hochschulpolitischen Situation, die den Sprachenzentren, an denen überwiegend Tandemprogramme verortet sind, in der Regel den Status von Verwaltungseinheiten zuweist, werden Forschungsaktivitäten (nicht nur im Bereich der Tandemforschung) weder gefordert, noch gefördert. Hierbei wird in zweifacher Hinsicht eine große Chance verkannt: Zum einen stellen Sprachenzentren mit ihren hohen Zahlen von Lernenden ein vortreffliches Forschungsfeld für empirische Forschungen zum Spracherwerb im

Erwachsenenalter dar. Zum anderen können und müssen Tandemaktive – ebenso wie Lehrende – die Professionalität ihrer Praxis immerwährend auf den Prüfstand stellen, sei es als *reflective practitioner* oder als Forschende selbst. Wenn das Erkenntnisinteresse aus der Praxis selbst generiert wird, ist der Rückfluss von Forschungsergebnissen in die Praxis wahrscheinlich und ein oft beobachtbares Nebeneinander von Forschung und Praxis vermeidbar. Auch die finanzielle Ausstattung für einen angemessenen Tandem-Support reicht an den meisten Einrichtungen nicht aus. Beratungs- und Coachingleistung wird beispielsweise nur bedingt deputatswirksam anerkannt bzw. gekoppelt an Parameter wie Auslastung und Abschlüssen mit ECTS-Punkten. Wenn sich Hochschulen jedoch die Vision lebenslangen Lernens auf die Fahnen schreiben, wäre eine Förderung und Wertschätzung von Maßnahmen der Lernbegleitung unabhängig von formalen, vor allem quantitativen Kriterien dringend geboten.

Netzwerk: Für den Austausch zwischen den Tandemaktiven und für die Kooperation zwischen den Hochschulen generell ist die Vernetzung von Ressourcen sinnvoll. Solchermaßen könnten von der Expertise bereits erfahrener Anbieter diejenigen profitieren, die mit einer Implementierung von Tandemprogrammen erst beginnen. Im Rahmen eines Netzwerks könnten zudem hochschulübergreifende Forschungsvorhaben entwickelt und aufgrund der Probandenzahlen signifikante Ergebnisse empirisch abgesichert werden. Transparenz in Bezug auf zugrunde liegende Begrifflichkeiten, Konzepte und Konstrukte sind hierfür eine notwendige Grundlage.

Forschungsmethodologie: Die Lernform Tandem ist von großem wissenschaftlichen Interesse und wird aus unterschiedlichen Blickwinkeln untersucht. Sichtbar wurden jedoch dabei gewisse Unsicherheiten in der Forschungsmethodologie und der Anwendung eines klar definierten Untersuchungsdesigns. Die Akzeptanz der Forschungsergebnisse zum Kompetenzerwerb im Tandem hängt jedoch wesentlich von einer einwandfreien Methodologie ab. Hier wird das größte Entwicklungspotenzial gesehen. Die Tagungsteilnehmenden sind sich einig, dass als Voraussetzung für die Umsetzung der Desiderata im Bereich des Sprachenlernens im Tandem verstärkt Forschungsaktivitäten notwendig sind. In diesem Zusammenhang müssen vor allem forschungsmethodische Ansätze diskutiert werden. Methoden des qualitativen Forschungsansatzes wie der augenblicklich

vorrangig durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse und der mehrperspektivischen Triangulierung sollten zukünftig verstärkt mit quantitativen Forschungsmethoden kombiniert werden, um die Validität und damit die Akzeptanz der Forschungsergebnisse zu erhöhen. Auch Ansätze der Praxisforschung, wie z.B. die Aktionsforschung (*action research*), sind – in Analogie zur Unterrichtsforschung – im Kontext des Tandemlernens offenbar vielversprechend; Rollenverständnis, Interaktion und Kompetenzentwicklung werden in diesem Zusammenhang bereits untersucht.

Fazit: Perspektivisch wünschen sich die Tagungsteilnehmenden Möglichkeiten zur Weiterbildung im Bereich der Forschungsmethodologie und die weiter oben dargelegte engere Vernetzung aller Akteure. Die zur Umsetzung notwendigen zeitlichen und finanziellen Ressourcen sollen im Hinblick auf die Erstellung eines Webinar-Zyklus und die Gründung einer Interessengruppe „Tandem an Hochschulen“ weiter geprüft und durch die Einwerbung von Forschungsgeldern ermöglicht werden. Für die Nachfolgetagung sind diese beiden Desiderata fest im Blick zu behalten.

Résumé¹

Language learning in tandems is being facilitated, accompanied and researched! This result of the Greifswald conference is by no means trivial; it reflects the years of ambitious development work by all actors in the "Tandem" field. Today, tandem learning is offered in most institutions of tertiary education, supported in a variety of ways (e.g., through learning support such as counseling and coaching, by offering thematic workshops, by making learning materials available on e-platforms) and increasingly anchored in existing curricula – in many places, with opportunities to earn credit points. The expansion to new target groups (e.g. learners with migration and flight backgrounds) and the transfer of tandem learning to new contexts (e.g. teacher training, international writing partnerships) are striking. The conference has shown that efforts regarding quality assurance, such as the integration of evaluation results into development processes, opportunities for initial and further training for those accompanying learning, and the engagement with research results from related scientific disciplines, are quite well-established.

However, new questions have emerged from the joint work at the conference. In the following, we will summarize the most important issues that arose and attempt, in instances of consensus, to formulate thesis-like positions.

Use of the tandem concept and core principles of tandem: *In many cases, new forms of language tandems are accompanied by a certain reinterpretation, if not softening, of the tandem principles and the concept. This circumstance requires a de novo debate about the core characteristics of tandem learning. In practice, e.g., the distinction between classic tandem learning and peer-to-peer learning, i.e., a form of learning that is just as cooperative, but clearly different in terms of the principle of autonomy (in the sense of assuming personal responsibility for learning), is periodically blurred.*

¹ Translation by Tim Dittmann

Furthermore, one may question whether only native speakers can and should work together in tandem or whether a constellation with proficient L2 speakers is conceivable. Under which conditions and with regards to which linguistic learning goals can tandem work with advanced L2 speakers succeed? Which consequences would this have for the demand for authenticity of the linguistic model, and which for the desired acquisition of intercultural competences? In view of the previously mentioned expanding circle of addressees, is it not also necessary to reconsider the strict exclusion of third languages (usually English)? In certain situations, e.g., when agreeing on a joint approach regarding error correction or semantization, it is not only common practice but rather sensible to switch to a third language, especially for learners with little knowledge of the target language. It also seems worth questioning to what extent autonomy as a fundamental tandem principle is still legitimate or at least still sufficient considering its inflationary use as a mere keyword, or whether other established approaches, such as the conceptualization of language learning awareness, may be discussed as a supplement.

Performance measurement and assessment: *Viable assessment models are necessary for the curricular integration of tandem learning, e.g., in study programs, and for its credibility as a Studienleistung (in the German university system, an examination or academic achievement which is not graded). In particular, it is necessary to define which competences acquired in tandems are to be included in the performance assessment, with what weighting, and how these can be made measurable. At present, there is a lack of reliable assessment criteria, which presents a rather urgent challenge for the tandem community.*

Institutional framework: *In the current situation of tertiary education, language centers, where tandem programs are predominantly situated, are commonly assigned the status of administrative units and research activities (not only in the field of tandem research) are neither required nor promoted. Consequently, a great opportunity is missed in two respects: On the one hand, language centers with their large numbers of learners represent an excellent research field for empirical investigations into language acquisition in adulthood. On the other hand, tandem practitioners - as well as teachers - can and must constantly put the professionalism of their practice to the test,*

whether as reflective practitioners or as researchers themselves. If the interest in knowledge is generated from practice itself, the return of research results to practice is probable and the often observable parallel existence of research and practice can be averted. Additionally, the financial resources for adequate tandem support are insufficient at most institutions. Counseling and coaching services, for example, are not regularly recognized as part of teaching loads, or they are linked to parameters such as capacity utilization and the offering of credit points (ECTS points). If, however, universities are committed to the vision of lifelong learning, it would be urgently necessary to promote and value measures of learning support independent of formal, and above all, quantitative criteria.

Network: *The networking of resources is a sensible step to foster the exchange between tandem practitioners and for cooperation between universities in general. Thereby, those who are just beginning to implement tandem programs could benefit from the expertise of already experienced providers. Within the framework of a network, inter-university research projects could be developed and empirically significant results ascertained, due to greater numbers of participants. Transparency with regards to underlying terms, concepts and constructs is the necessary foundation for such cooperation.*

Research methodology: *The learning method tandem is of great scientific interest and is being studied from different perspectives. However, various uncertainties in the research methodology and the application of a clearly defined research design became apparent. The acceptance of the research results regarding the acquisition of competencies in tandems, nevertheless, principally depends on impeccable methodology. This is where the greatest development potential is seen. The conference participants agree that increased research activities are necessary as a prerequisite for the implementation of desiderata in the field of language learning in tandems. In this context, especially research methodologies need to be discussed. Qualitative research methods, e.g., the currently en vogue qualitative content analysis and multi-perspective triangulation should be increasingly combined with quantitative research methods in the future, to increase the validity and thus the acceptance of research results. Practical research methods, such as action research, appear promising in the context of tandem learning. The*

understanding of roles, interaction and competence development are already being investigated in this context.

Conclusion: *The conference participants would like to see opportunities for further training in the field of research methodology and the closer networking of all actors (as mentioned above). The creation of a webinar cycle and the establishment of a "Tandem at Universities" interest group, particularly the time and financial resources necessary for their implementation, should be further examined and facilitated by raising research grants. These two desiderata should be kept in mind for the follow-up conference.*

Personenverzeichnis

Beyer, Sabine

Westfälische Wilhelms-Universität Münster; Sprachenzentrum
Bispinghof 2B, 48143 Münster, Deutschland

sabine.beyer@uni-muenster.de

Arbeitsschwerpunkte: Tandem, Sprachlernberatung, Deutsch als Fremdsprache, Fortbildung

Bohle, Ulrike

Universität Hildesheim; Institut für deutsche Sprache und Literatur
Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim, Deutschland

bohleu@uni-hildesheim.de

Arbeitsschwerpunkte: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, Schreibdidaktik, Schreibberatung

Buschmann-Göbels, Astrid.

Universität Bremen; Fremdsprachenzentrum (FZHB)
Universitäts-Boulevard 13, 28359 Bremen, Deutschland

bugoe@uni-bremen.de

Arbeitsschwerpunkte: Lernerautonomie, e-learning Materialien, Coaching, Lernberatung

Dittmann, Tim

Technische Universität Braunschweig; Sprachenzentrum
Bültenweg 74/75, 38106 Braunschweig, Deutschland

t.dittmann@tu-braunschweig.de

Arbeitsschwerpunkte: Sprachtandems, autonome Lernformen, Sprachlern-Coaching

Germer, Peggy

Technische Universität Dresden; Institut für Slavistik, Zentrum für Lehrerbildung,
Schul- und Berufsbildungsforschung
01062 Dresden, Deutschland

peggy.germer@mailbox.tu-dresden.de

Arbeitsschwerpunkte: Mentorentätigkeit, Fachdidaktiklehveranstaltungen am Institut für Slavistik

Grenningloh, Katharina

Westfälische Wilhelms-Universität Münster; Sprachenzentrum
Bispinghof 2B, 48143 Münster, Deutschland

kgren_01@uni-muenster.de

Arbeitsschwerpunkte: Koordination Sprachenlernen im Tandem, Testen & Prüfen

Hammrich, Tim, Dr.

Universidad de Oviedo; Departamento de Filología inglesa, francesa y alemana, España

C/ Teniente Alfonso Martínez s/n, 33011 Oviedo, Spanien

hammrichtim@uniovi.es

Arbeitsschwerpunkte: Fachsprachen, Interkulturalität, Tandem, Didaktik

Hansell, Katri

Åbo Akademi University; Faculty of Education and Welfare Studies

Strandgatan 2, 65100 Vaasa, Finland

katri.hansell@abo.fi

Key activities: Tandem learning, second language learning, language learning and teaching

Iglesias, Ana María

Stiftung Universität Hildesheim; Institut für Interkulturelle Kommunikation

Lübecker Str. 3, 31141 Hildesheim, Deutschland

iglesias@uni-hildesheim.de

Arbeitsschwerpunkte: Lehre, Administration und Forschung

Lewis, Tim, Dr.

The Open University; School of Languages and Applied Linguistics

Walton Hall, MK7 6AA Milton Keynes, United Kingdom

timothy.lewis@open.ac.uk

Arbeitsschwerpunkte: Fremdsprachenpädagogik, Zweitspracherwerbe, Autonomes und Interkulturelles Lernen

Müller, Norma Demamann

Universidade Federal do Paraná (UFPR); Language and Interculturality Centre (Celin)

Rua XV de Novembro, 1441, 80060-000 – Curitiba-PR, Brazil

muellernorma@gmail.com

Arbeitsschwerpunkte: Tandem, Portugiesisch als Fremdsprache

Peters, Heidrun, Dr. phil. habil. (i.R.)

Universität Greifswald; Fremdsprachen- und Medienzentrum

Ernst-Lohmeyer-Platz 3, 17489 Greifswald, Deutschland

peters@uni-greifswald.de

Arbeitsschwerpunkte: Russische Allgemein- und Fachsprache, Medienunterstützter Spracherwerb

Pörn, Michaela

Åbo Akademi University; Faculty of Education and Welfare Studies

Strandgatan 2, 65100 Vaasa, Finland

michaela.poern@abo.fi

Key activities: Tandem learning, second language learning, language learning and teaching

Pupatto Ruano, Bruna

Universidade Federal do Paraná (UFPR); Language and Interculturality Centre (Celin)
Rua XV de Novembro, 1441, 80060-000, Curitiba – PR, Brazil

bruna.ruano@gmail.com

Key activities: Portuguese for migrants and refugees, Núcleo Tandem Celin

Seeliger-Mächler, Bianca

Universität Greifswald; Fremdsprachen- und Medienzentrum
Ernst-Lohmeyer-Platz 3, 17489 Greifswald, Deutschland

bianca.seeliger-maechler@uni-greifswald.de

Arbeitsschwerpunkte: Italienisch, Sprachtandems, autonomer und mediengestützter Spracherwerb

Spänkuch, Enke

Ruhr- Universität Bochum; Zentrum für Fremdsprachenausbildung
Universitätsstraße 150, 44801 Bochum, Deutschland

enke.spaenkuch@rub.de

Arbeitsschwerpunkte: Sprachlernberatung/ Sprachlern-Coaching

Wanner, Irmgard

Universität Leipzig; Sprachenzentrum
Goethestraße 2, 04109 Leipzig

wanner@uni-leipzig.de

Arbeitsschwerpunkte: Selbstgesteuertes und Tandem-Lernen, Portfolioarbeit, Blended learning, Professionalisierung und Qualitätsentwicklung an Sprachenzentren

Werner, Micha, Prof. Dr. phil.

Universität Greifswald; Institut für Philosophie
Baderstraße 6, 17489 Greifswald Deutschland

micha.werner@uni-greifswald.de

Arbeitsschwerpunkt: Praktische Philosophie; (ehemaliger) Prorektor für Forschung und Transfer sowie internationale Angelegenheiten

Das Sprachenlernen im Tandem wird ermöglicht, begleitet und erforscht! Diese Bilanz der internationalen wissenschaftlichen Tagung „Fremdsprachenlernen im Tandem in der tertiären Bildung: Forschung, Implementierung und Qualitätssicherung“, die im Frühjahr 2017 an der Universität Greifswald stattfand, findet Eingang in diesen Band. Die Beitragenden gehen drei Perspektiven nach:

Der Blick auf **die innerhalb des Tandems stattfindenden Spracherwerbsprozesse** begründet sich auf dem Interesse am Kompetenzerwerb durch Interaktion im Sprachtandem – durch die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden, zwischen den Lernenden selbst, durch Interventionen der Lehrkräfte. **Auf Möglichkeiten der Unterstützung für Tandem-Lernende** fokussieren Beiträge, die die Wirksamkeit der begleitenden Lernberatung, der Workshops und die Akzeptanz von Tandem-Lernmaterial untersuchen. Mit der Entwicklung neuer Konzepte im Hinblick auf Zielgruppen, Lernszenarien und die institutionelle Einbindung setzen sich Beiträge auseinander, die sich **konzeptionellen Herausforderungen des Tandemlernens** gestellt haben.

Der Band schließt mit einem Plädoyer für Möglichkeiten zur **Weiterbildung im Bereich der Forschungsmethodologie** und der **Vernetzung** aller Akteure im Handlungsfeld Tandem.



€ 15,90 [D]

ISBN 978-3-944682-39-6



9783944682396